



Karjalainen Lea

Lasten tunteiden säätelyn tuen tarpeiden tunnistaminen varhaiskasvatuksen arjen
oppimistilanteissa

Pro Gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2020
21.8.2020

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oulun yliopisto

Lasten tunteiden säätelyn tuen tarpeiden tunnistaminen varhaiskasvatuksen arjen oppimistilanteissa (Lea Karjalainen)

Pro Gradu -tutkielma, 54 sivua

Elokuu 2020

Varhaiskasvatuksen kokopäiväpedagogiikka ja arjen oppimistilanteiden merkitys lapsen tunteiden säätelyn kehittymisen tukemisessa on korostunut viime vuosina. Sosioemotionaalisesti sopivan haastavat tilanteet mahdollistavat lapsen oppia ja onnistua omassa tunteiden säätelyn prosessissa varhaiskasvatuksen henkilöstön tuella. Tässä tutkimuksessa tutkin varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelyn tuen tarpeen tunnistamisesta ja tuen tarpeen taustalla olevien haasteiden havaitsemisesta. Tutkimuskysymyksinä on, miten henkilöstö kiinnittää huomiota lapsen viesteihin tunteiden säätelyn tuen tarpeista sekä millaisia haasteita henkilöstö tunnistaa lapsen tunteiden säätelyn tuen tarpeiden takana olevan. Molempiin tutkimuskysymyksiin liittyy myös intervention vaikutusten tutkiminen aineiston alku- ja loppumittauksen välillä.

Tämä tutkimus on tehty yhteistyössä TunTuVa-hankkeen kanssa, jossa tutkittiin 4T-toimintamallin vaikutusta varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogisen ajattelun ja toimintakulttuurin kehittämiseen lapsen tunteiden säätelyn kehittymisen tukemisessa päiväkodin arjen tilanteissa. Tutkimusaineistossani henkilöstö tulkitsee hankkeen alku- ja loppumittauksen videostimulusia päiväkotiarjen oppimistilanteista ja vastaa niiden pohjalta avoimiin kysymyksiin. Aineistoon kuuluu 15 päiväkodin työntekijää varhaiskasvatuksen kaikista ammattiryhmistä. Alku- ja loppumittauksen vertailun avulla tutkin, millaisia muutoksia henkilöstön pedagogisessa ajattelussa ja toimintakulttuurissa tapahtuu hankkeen lyhyen intervention aikana. Aineistoa on analysoitu sekä laadullisin että määrällisin menetelmin tulosten laajemman käsityksen saamiseksi.

Tutkimustulosten mukaan päiväkodin työntekijät tunnistivat enemmän yksittäisen lapsen tuen tarpeen viestejä kuin koko kontekstista nousevia viestejä. Yksittäiseen lapseen liittyviä tuen tarpeen viestejä tulkittiin tunteisiin liittyvinä ilmauksina selkeästi enemmän kuin toimintaan liittyvinä ilmauksina. Kontekstia tulkitessaan henkilöstö ilmaisi toimintaa kuvaavia viestejä selkeästi useammin kuin tunteita kuvaavia viestejä. Haasteiden tunnistaminen keskittyi kontekstiin liittyviin haasteisiin. Sekä yksittäiseen lapseen että kontekstiin liittyviä haasteita tulkittiin enemmän toimintana kuin tunnekokemuksina. Intervention vaikuttavuuden tulokset jäivät tässä tutkimuksessa niukoiksi lyhyestä interventioajasta johtuen.

Tämän tutkimuksen mukaan henkilöstö havainnoi aktiivisesti lasten toimintaa, mutta puheissa ja tulkinnoissa tunteiden säätelyn kieli jäi vähemmälle. Tämä tutkimus laittaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä pohtimaan, millaista kieltä he käyttävät havainnoidessaan lasta ja kontekstia. Havaintojen ilmaisu ja tulkinta tunteiden kautta lisäisi henkilöstön ymmärrystä lapsen käyttäytymisen ja toiminnan taustalla olevista tekijöistä ja mahdollistaisi oikea-aikaisen ja oikeanlaisen tuen säätelyn oppimiseen.

Avainsanat: varhaiskasvatus, tunteiden säätelyn oppiminen, tunteiden säätelyn tuen tarpeen tunnistaminen ja tukeminen, sosioemotionaalisesti haastava oppimistilanne.

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen viitekehys	6
2.1	Sosioemotionaaliset haasteet arjen oppimistilanteina	6
2.2	Tunteiden säätelyn oppiminen	9
2.3	Henkilöstön pedagoginen toiminta tunteiden säätelyn kehittymisen tukemisessa	12
3	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	16
4	Tutkimusmenetelmät	17
4.1	Tutkimuskonteksti	18
4.2	Aineiston analyysi	20
5	Tutkimustulokset	29
5.1	Lapsen viestit tunteiden säätelyn tuen tarpeesta	29
5.1.1	<i>Yksittäisen lapsen tuen tarpeen viestit keskiössä</i>	<i>30</i>
5.1.2	<i>Lasten tunteita ja toimintaa viesteissä</i>	<i>32</i>
5.1.3	<i>Yksittäisen lapsen tunteet ja kontekstin toiminta pääosassa viesteissä</i>	<i>34</i>
5.2	Haasteet lapsen tunteiden säätelyn tuen tarpeen taustalla	35
5.2.1	<i>Kontekstiin liittyvät haasteet tunnistetaan varmemmin</i>	<i>36</i>
5.2.2	<i>Haasteet kuvataan ja tulkitaan toimintana</i>	<i>37</i>
5.2.3	<i>Lapsiryhmän ja tilanteen toiminta pääasiallisena haasteiden tunnistamisen kohteena</i>	<i>38</i>
6	Pohdinta	40
7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	45
	Lähteet	47

1 Johdanto

Varhaiskasvatusikäinen lapsi tulee päiväkotiin mukanaan omat arjen kokemukset, ilot ja huolet, muistot ja pelot, mitkä kaikki näkyvät lapsen käyttäytymisen taustalla jollakin tavalla (Cacciatore, Riihonen, & Tuukkanen, 2013). Lapsi ilmaisee aikomuksiaan ja tunteitaan kielellisesti, äänellään sekä ilmeiden ja liikkeiden avulla, joten hän tarvitsee aikuisen, joka tuntee hänen yksilöllisen tavan ilmaista (Puroila & Estola, 2012). Aikuinen pystyy silloin reagoimaan lapsen viesteihin ja tukemaan tunteiden säätelyä tarpeen mukaan (Riihonen & Tuukkanen, 2013). Lapsen kielellinen kehitys on merkittävässä roolissa tunteiden säätelyn oppimisessa (Aro, 2011). Tunteita herättävissä ja lasta haastavissa tilanteissa lapsi tarvitsee ulkopuolista tukea ja ohjausta tilanteen ymmärtämiseen ja omien tunteiden säätelyyn. Nämä tilanteet ovat lapselle oppimistilanteita, jossa aikuisella on mahdollisuus tukea lapsen oppimista (Kurki, Järvenoja, Järvelä, & Mykkänen, 2017). Mitä tietoisempi lapsi on tunnekokemuksistaan, sitä tarkemmin hän pystyy arvioimaan, vertailemaan ja säätelämään niitä (Silkenbeumer, Schiller, & Kärtner, 2018; Kokkonen, 2017).

Päiväkodissa vuorovaikutussuhteet ovat merkittäviä oppimista tukevia ja edistäviä asioita. Päiväkodin sosiaalinen konteksti ja ympäristön toiminnat ovat vastavuoroisessa suhteessa lapsen säätelyn oppimiseen (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2011). Päiväkodin perinteinen toimintakulttuuri ei tue riittävästi sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa lasta (Ahonen, 2017). Pihlajan (2018) mukaan päiväkodin yhteisön pedagogisen kulttuurin muutos positiivista, toivottua käyttäytymistä tukevaksi ja ennaltaehkäisyä korostavaksi on toimivin keino tukea lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Ennakoinnilla ja toiminnan suunnittelulla voidaan merkittävästi vähentää haastavien kasvatustilanteiden syntymistä (Ahonen, 2017). Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaava valtakunnallinen varhaiskasvatuksen suunnitelma korostaa päiväkodin toimintakulttuurin ja pedagogiikan muutosta tuokiokeskeisyydestä kokopäiväpedagogiikkaan siirtymisessä (Opetushallitus, 2019). Näin arjen tilanteet muotoutuvat päiväkodin tärkeiksi oppimistilanteiksi, joissa lasten tunteiden säätelyn oppimista voidaan tukea (Ahonen, 2017). Lapsen kehityksen ja oppimisen tukeen sisältyy lasten yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen sekä yhteisöllisen ja oppimisympäristöön liittyvät ratkaisut ja tukimuodot (Opetushallitus, 2019). Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on paljon tietoa lapsen tunteiden säätelyn tukemisesta, mutta sen omaksuminen ja liittäminen omaan pedagogiseen toimintaan on Ahosen (2017) tutkimuksen mukaan jäänyt vajaksi.

Tunteiden säätelyn tutkiminen on noussut vahvasti esille monella tieteenalalla viime vuosina (Gross, 2015). Selvityksen (Määttä ym., 2017) mukaan kentällä tarvitaan lisää tutkimusta tukitoimien vaikuttavuuden alueelta. Kurki ym. (2016) tutkivat henkilöstön käyttämää kanssasäätelyä arkisissa oppimistilanteissa lapsen tunteiden säätelyn tukemiseen. Kurki (2017) on tutkinut väitöskirjassaan lasten tunteiden säätelyä päiväkodin sosioemotionaalisesti haastavissa tilanteissa. Kurki ym. (2017) tutkivat myös lapsen säätelystrategioiden käyttöä ja valintaa arjen haastavissa tilanteissa silloin, kun aikuinen oli paikalla tai ei ollut paikalla. Silkenbeumer ym. (2018) tutki henkilöstön käyttämää sosioemotionaalisen tuen yhteyttä lapsen ikään ja sosioemotionaalisiin taitoihin. Ahonen (2015) on tutkinut väitöskirjassaan päiväkodin sosioemotionaalisesti haastavia kasvatustilanteita ja henkilöstön toimintaa ja vuorovaikutuksen laatua niissä (Ahonen, 2015). Kurki ym. (2018) tutki henkilöstön havainnointia lasten käyttäytymisestä päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa ja miten havainnot olivat yhteydessä heidän käyttämiin tuen strategioihin (Kurki, Järvenoja, & Järvelä, 2018). Tutkijat ovat lisääntyvässä määrin selvittäneet tunteiden säätelytaitojen merkityksellisyyttä lapselle sekä interventioiden vaikuttavuutta tunteiden säätelyn kehittymiseen (Gratz, Weiss & Tull, 2015). Robson, Allen & Howard (2020) tekivät meta-analyysin itsesäätelytaitojen oppimisen yhteyksistä ja merkityksistä lapsen muuhun kehitykseen ja elämään. Analyysin mukaan itsesäätelyn oppimisella on positiivinen yhteys lapsen kokonaisvaltaiseen elämänlaatuun, akateemiseen oppimiseen sekä sosiaalisiin suhteisiin.

Oma kiinnostus aiheeseen liittyy juuri henkilöstön pedagogisen toiminnan taustalla oleviin käsitteisiin ja tulkintoihin päiväkodin oppimistilanteista. Tässä tutkimuksessa tutkin varhaiskasvatuksen henkilöstön kuvauksia lapsen tunteiden säätelyn tuen tarpeiden tunnistamisesta sekä tuen tarpeen taustalla olevien haasteiden tunnistamisesta. Tämä tutkimus tuo esiin, miten henkilöstö tunnistaa tuen tarpeita ja mihin henkilöstö kiinnittää huomiota lapsen tuen tarpeen viestejä havainnoidessaan. Huomioiko henkilöstö varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti lapsen yksilöllisyyden sekä yhteisölliset ja oppimisympäristön näkökulmat (Opetushallitus, 2019)? Samalla selvitän, miten ja millaisia tuen tarpeen taustalla olevia haasteita he tunnistavat ja kuvailevat. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten henkilöstö tulkitsee sosioemotionaalisesti haastavia tilanteita edellä mainituista näkökulmista.

2 Teoreettinen viitekehys

Tämä luku sisältää teoreettisen katsauksen päiväkodin arjen sosioemotionaalisten oppimistilanteiden merkityksestä lapsen kehitykseen ja päiväkodin pedagogiseen toimintaan. Lisäksi tarkastelen lapsen tunteiden säätelyn kehittymistä ja oppimista sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogista toimintaa säätelyn kehittymisen tukena.

2.1 Sosioemotionaaliset haasteet arjen oppimistilanteina

Varhaiskasvatus-ikäinen lapsi on intensiivisen oppimisen ja kehityksen vaiheessa, jolloin keskeiset oppimisen valmiudet ja kehitykselliset muutokset tapahtuvat. Koko varhaiskasvatuksen ja päiväkodin henkilöstön tulee huolehtia omalta osaltaan laadukkaana pedagogiikan toteutumisesta (Leskisenoja, 2019), jonka suuntaviivat valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma määrittää (Opetushallitus, 2019). Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö sisältää fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön. Fyysiseen ympäristöön kuuluvat leikkivälineiden ja muiden materiaalien lisäksi aikuisten luomat aikataulut, rutiinit ja säännöt, jotka mahdollistavat lasten yksilölliset ja eri kehitysvaiheisiin liittyvien tarpeiden huomioimisen (Suhonen ym., 2014). Sosiaalisen ympäristön päivittäisessä vuorovaikutuksessa tulee tilanteita, joissa lapselle kokee erilaisia tunteita. Lapsen omat ajatukset ja tavoitteet voivat olla eriäviä tai ristiriidassa toisten henkilöiden kanssa (Kurki ym., 2017). Lapsi ei ehkä kykene vastaamaan ympäristön odotuksiin ja vaatimuksiin, mikä aiheuttaa erilaisia tunteita ja käyttäytymistä (Koivuniemi ym., 2020). Näissä haastavissa tilanteissa lapsi tarvitsee ulkopuolelta tukea ja ohjausta tilanteen ymmärtämiseen ja omien tunteiden säätelyyn. Haastavat tilanteet ovat lapselle oppimistilanteita ja aikuiselle mahdollisuuksia tukea lapsen oppimista ja kehittymistä (Kurki ym., 2017).

Sosioemotionaalisesti haastavia oppimistilanteita voidaan lähestyä lapsen tai kontekstin näkökulmasta, joita tässä tutkimuksessa myös käytän. Haasteiden kuvailussa jokainen henkilöstön jäsen käyttää omaa kieltään ja omia sanoja kuvaamaan mahdollisesti samaa haastettakin. Lapset voidaan nähdä arjen haastavien tilanteiden aiheuttajina tai lapsilla kuvataan olevan vaikeuksia, puutteita tai häiriöitä, jotka aiheuttavat haasteita. Kontekstiin liittyviä haasteita voi olla lapsiryhmässä, siirtymätilanteisiin liittyvissä käytännöissä ja lapsella voi olla liian vaikeat tai monimutkaiset ryhmässä toimimisen säännöt. Aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksen haasteet voivat nousta aikuisen ja lapsen välisten roolien epätasapainosta, jossa aikuinen voi kokea lapsen vaativan häneltä jotain tai lapsi ei kykene vastaamaan aikuisen odotuksiin. (Pihlaja, Sarlin, &

Ristkari, 2015). Kurki ym. (2018) painottavat, että henkilöstön on tärkeä tunnistaa lapsen sosioemotionaalinen haaste ja reagoida nopeasti sopivalla tuen muodolla lapsen tarpeisiin.

Pedagogisessa toiminnassa kaiken lähtökohdaksi on määritelty lasten erilaisuuden arvostaminen ja yksilöllisyyden huomiointi. Kasvatuksessa vallitsee kuitenkin usein taipumus normatiivisuuteen, jolloin lapsia ohjataan ja verrataan normistandardeihin (Pihlaja, 2018). Lasten käyttäytymisen taakse on tärkeä nähdä ja ymmärtää siellä olevan sosioemotionaalisten taitojen kypsyttämättömyyttä ja tuen tarvetta (Ahonen, 2015). Päiväkodissa yksittäisen lapsen mielipidettä ei aina kysytä eikä oteta huomioon, vaan lapsen odotetaan sopeutuvan kaikille yhteisiin käytänteisiin. Esimerkiksi lapsiryhmiin jakautuminen, tilojen käyttö ja päivittäiset aikataulut näyttävät toistuvan suhteellisen samanlaisina päivästä toiseen. Päiväkotiarjessa vallitsee toimintaa rajoittava säännöstö, jota kaikkien lasten edellytetään noudattavan (Puroila & Estola, 2012). Säännöt ovat toisaalta lapselle turvallisuutta ja ennakoitavuutta luova rakenne, jolloin lapsi voi harjoitella sosioemotionaalisia taitoja aikuisen ohjauksessa (Alijoki & Pihlaja, 2017). Ahosen (2017) mielestä päiväkodin kasvatuskäytänteissä näkyy usein liian aikainen ja liian vahva kannustaminen itsenäisyyteen. Lasta kiitetään itsenäisen taidon osaamisesta, ei niinkään itsenäisestä yrittämisestä. Paine itsenäistymisestä voi luoda lapselle sosioemotionaalisesti haasteellisia tilanteita, jos lapsen omat taidot eivät riitä odotettuun toimintaan (Ahonen, 2017). Pihlaja ym. (2015) pohtii tutkimuksessaan, voiko lapsen haastavan käyttäytymisen taustalla olla turvattomuuden kokemus päiväkodissa tai liian suurelta tuntuvat itsenäisyyden ja omatoimisuuden vaatimukset.

Päiväkodin struktuuri on merkittävä arjen ja lapsen toiminnan jäsentäjä, mikä vaikuttaa lapsen hyvinvointiin ja sosioemotionaaliseen kehitykseen. Kun lapsi tietää, mitä tapahtuu ja mitä häneltä odotetaan, hänen on helpompi säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään. Pelkät kuvat päiväohjelmasta eivät välttämättä riitä lapselle, jolla on sosioemotionaalista tuen tarvetta, vaan lapsi tarvitsee tukea ja ennakoitua siirtymiin ja päiväohjelman seuraamiseen. Liiallinen odottaminen, jonottaminen ja hiljaa olemisen vaatimus provosoivat haastavia kasvatustilanteita (Ahonen, 2017). Tapahtumien ennakointi ja lapsen omien taitojen rajoissa toimiminen lisäävät mahdollisuuksia oppia ja onnistua (Alijoki & Pihlaja, 2017).

Henkilöstöltä vaaditaan sensitiivisyyttä, jotta lapsen tunteiden säätelyn tuen tarpeet kuullaan ja nähdään. Lapsen kiukuttelu, tottelemattomuus ja huomionhakuisuus voivat olla lapsen tapoja ilmaista omia sisäisiä ajatuksiaan ja tunteitaan (Cacciatore ym., 2013). Lapset kertovat tunteistaan puheen lisäksi myös ilmeillä, eleillä, äänenpainoilla, kehon kielellä ja toiminnalla. Myös

hiljaisuus ja vetäytyminen ovat lapselle keinoja kertoa omasta olostaan. Kun lapsen oma keronta on monikanavaista, myös lapsen kuuntelemisen täytyy olla sitä (Puroila & Estola, 2012). Jääskisen (2017) mukaan lapsen tunteiden näkyvin osa on hänen käyttäytymisensä. Jos aikuinen näkee vain käyttäytymisen, tärkein informaatio lapsesta jää välittymättä. Henkilöstöltä vaaditaan halua pysähtyä kuuntelemaan, mitä lapsi käyttäytymisellään viestii (Jääskinen, 2017). Vetäytyvän lapsen käytöstä ei pidetä yleensä yhtä ongelmallisena kuin ulospäin suuntautuvaa tai muita häiritsevää käyttäytymistä (Ahonen, 2017). Henkilöstön suhtautuminen lapsen tunnereaktioihin on usein ymmärtävää, jos he pystyvät havaitsemaan voimakkaan tunteen aiheuttavan asian (Cacciatore ym., 2013). Vaikka lapsen tunnetta ja tunteen taustalla olevaa tarvetta ei aina ymmärtäisikään, lapsi tarvitsee oman kokemuksensa hyväksymisestä ja arvostaan (Jääskinen, 2017). Pihlajan ym. (2015) mukaan lapsen vasta kehittymässä oleviin säätelytaitoihin suhtaudutaan tutkimuksissa usein ongelma-keskeisesti ja melko kielteisesti.

Lapsen sosioemotionaalisista kyvyistä kertovia tilanteita päiväkodin arjessa ovat leikkiin tai toimintaan liittymistilanteet, torjutuksi tulemisen tilanteet, pettymykset ja turhautumiset, konfliktitilanteet sekä kuuntelu- ja keskustelutilanteet (Poikkeus, 2011). Siirtymätilanteisiin liittyy päiväkodin arjessa usein sosioemotionaalisesti haastavia kasvatustilanteita, joissa lapset voivat joutua odottamaan tai he eivät tiedä, miten heidän pitäisi toimia. Siirtymätilanteita päiväkodissa on paljon ja niihin kuluu paljon aikaa päiväkodin päivästä (Kanninen & Sigfrids, 2012; Ahonen, 2017). Siirtymätilanteiden organisointi ja joustavuus niiden toteuttamisessa on yksi keskeinen pedagogisen toiminnan laadun tae, mitä pyritäänkin vahvistamaan muun muassa pienryhmätoiminnalla. Pienryhmätoiminnassa aikuisilla on paremmin aikaa olla läsnä lapsiryhmän tarpeille ja tuelle, jolloin lapsen ei tarvitse pinnistellä liikaa omiin taitoihin nähden (Ahonen, 2017).

Päiväkodissa lapsen viestien tulkinta ei ole kasvattajalle välttämättä helppoa ja lapsi voi joutua ponnistelemaan saadakseen tarpeensa viestitettyä. Lapsi opettelee vuorovaikutusta uusien ihmisten kanssa, kun kotona hänen viestit ymmärretään paremmin ja vähemmin ilmaisin (Koivula & Laakso, 2017). Lapsi kohtaa päiväkodissa useita arjen tilanteita, joissa hän kokee erilaisia tunteita. Tunteiden säätelyä vaativat tilanteet ovat lapselle tarpeellisia oppimisen ja käyttäytymisen haasteita, kun ne haastavat lasta hänelle sopivalla tasolla. Henkilöstön tehtävänä on havaita nämä haasteet ja tarjota lapselle tukea niistä selviämiseen ja niissä oppimiseen (Koivuniemi ym., 2020).

2.2 Tunteiden säätelyn oppiminen

Lapsen itsesäätelyn kehittyminen on moniulotteinen prosessi, joka sisältää kyvyn säädellä tunteita, käyttäytymistä ja kognitiivisia prosesseja. Kun lapsi oppii säätelykykyä, hän pystyy tarkoituksenmukaisesti muuttamaan omaa toimintaa ja säätelyään tavoitteiden suuntaan sen sijaan, että toistaisi epäsuotuisia säätelystrategioita (Kurki ym., 2017). Tunteiden ja itsesäätelyn oppiminen on osa laajempaa oppimisen taitoa ja säätelyä, minkä takia niiden oppiminen vaatii lapselta harjoittelua ja aikuisen tukea (Koivuniemi ym. 2020). Tunteiden säätely on laajempi käsite kuin tunteiden hallinta ja siihen liittyvän käyttäytymisen hillintä. Säätelyyn kuuluu hillitsemisen lisäksi myös hyödyllisten tunteiden tuottaminen ja voimistaminen sekä tunne-elämän joustavuuden ja avoimuuden lisääminen (Kokkonen, 2017). Tunteiden säätely on tilannesidonnaista ja useita eri strategioita käytetään limittäin (Gross, 2015). Kokkonen (2017) kuvaa tunteiden säätelyä neliportaisesti rakentuvaksi taidoksi, jossa ensimmäisenä on tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu. Toisella portaalla on ajattelun tukeminen tunteiden avulla. Kolmantena tulee tunneperäisen tiedon käsittely ja ymmärrys ja ylimpänä on varsinainen tunteiden säätely, mikä edellyttää alempien tasojen riittävää hallintaa (Kokkonen, 2017). Jääskinen (2017) mainitsee tunteiden tunnistamisen opetteluun alkavan tunnekehoyhteyden muodostamisella ja opettelulla. Tunnekehoyhteys on tietoista yhteyttä omaan tuntevaan ja aistivaan kehoon, jolloin kehoa aistimalla voidaan päästä tutuiksi omista tuntemuksista ja kokemuksista.

Tunteiden säätelyprosessi alkaa aina tunnistamisesta. Sen jälkeen tulee säätelystrategian valinta ja valinnan jälkeen toteutetaan valittua strategiaa. Tunteiden säätely etenee prosessina, jossa otetaan huomioon aiemman säätelyn vaikutukset ja kokemukset uuden säätelystrategian valinnassa ja toteutuksessa (Gross, 2015). Kun lapsi harjoittelee säätelemään omia tunteitaan, hän oppii useampia erilaisia säätelystrategioita ja näin pystyy käyttämään niitä joustavasti tilanteen mukaan. Kielellisen kehityksen edetessä säätelyn oppiminen ympäristöä ja tilannetta huomiovaksi sujuvoituu (Kurki ym., 2017). Säätelyä oppiessaan lapsi säätelee käyttäytymistään, kognitiotaan ja motivaatiotaan. Säätely opitaan sosiaalisissa suhteissa, joissa yksilöllisesti haastavat tilanteet tarjoavat säätelyn oppimisen mahdollisuuksia (Hadwin ym., 2011). Tunteita voidaan säädellä ajallisesti kahdessa vaiheessa; ennen kuin tunne on varsinaisesti virinnyt ja saanut lasta valtaansa ja sen jälkeen, kun tunne on jo virinnyt. Ensimmäisen vaiheen tilannesidonnaiset keinot varmistavat, että arjessa saamme riittävästi myönteisiä tunteita ja vältämme kielteisiä tunteita. Toisen vaiheen reaktiosidonnaiset keinot otetaan käyttöön, kun tunne on jo virinnyt ennakkoinnista huolimatta ja haittaa hyvinvointia (Kokkonen, 2017).

Tunteet viriävät koko kehon kokemuksina jostakin tilanteesta, joissa voi olla sekä negatiivisia että positiivisia tunnekokemuksia. Tunteet muuntuvat koko ajan. Mieliala kumpuaa tunteista ja on pidempikestoinen olotila (Gross, 2015). Lapsen omien tunteiden verbaalinen ilmaisu on vielä puutteellista, jolloin eri tunteiden ilmaisu voi purkautua muuten kuin sanallisesti (Caciatore ym., 2013). Tunteisiin sisältyy yksilön sisäinen kokemus, kehon fysiologinen reaktio ja tunteen aiheuttama käyttäytyminen. Käyttäytyminen voi näkyä eleissä, kasvojen ilmeissä ja tilanteeseen reagoitina, esim. vetäytymisenä. Fysiologiset kehon reaktiot ovat myötävaikuttamassa tunteen aiheuttamaan näkyvään käyttäytymiseen (Gross, 2015). Käyttäytymisessä ilmenivät tunteiden muutokset näkyvät nopeimmillaan kasvonilmeissä, silmien ja pään liikkeissä ja äänen korkeuden muutoksina. Tunteiden säätely on kyky vaikuttaa siihen, mitä ja kuinka pitkään ja kuinka voimakkaasti milloinkin tuntee (Kokkonen, 2017). Käyttäytymiseen heijastuvan emotionaalisen vaihtelun sietäminen ja sääteleminen eivät ole sisäsyntyisiä, vaan lapsen on opittava ne vuorovaikutussuhteissa toisten kanssa (Suhonen ym., 2014). Tunteiden tunnistaminen ja tunneperäisen tiedon ymmärtäminen ennakoii tunteiden säätelyn kykyä (Kokkonen, 2017). Tunteiden säätelytaitojen oppimista tapahtuu jatkuvasti kaikissa vuorovaikutussuhteissa ympäristössämme, joten säätelyn oppiminen jatkuu koko elämän ajan (Koivuniemi ym. 2020).

Kielellinen kehitys on ratkaisevassa asemassa tunteiden säätelyn oppimisessa. Säätelyn kehittyminen on voimakasta kolmen ikävuoden jälkeen, jolloin opitaan tunnistamaan kasvonilmeitä; opitaan, että tunteet vaikuttavat toimintaan; tietyt tilanteet herättävät tiettyjä tunteita ja tunteilla voi vaikuttaa toisten toimintaan. Nelivuotias lapsi osaa jo paremmin käyttää eri keinoja kiukun tunteiden säätelyssä kielellisen kehityksen ansiosta (Aro, 2011). Yksilöiden välillä on isoja eroja tunneinformaation havaitsemisessa, vastaanotossa ja prosessoinnissa, kyvyssä tunnistaa ja nimetä omia ja toisen tunteita sekä kyvyssä ilmaista ja säädellä omia tunteita. Kyky yhdistää emotionaalisia havaintoja ja hyödyntää opittuja strategioita omien tunnekokemusten jäsentämiseen tai tunteita aiheuttavien tilanteiden erittelyyn alkaa kehittyä noin kuudesta vuodesta eteenpäin. Tämän takia aikuisen pitkäkestoinen tuki, ohjaus ja malli on erittäin tärkeää (Koivula & Laakso, 2017). Pihlajan (2018) mukaan 3-5v lapset kykenevät mukauttamaan ja ilmaisemaan tunteita tilanteeseen sopivalla tavalla.

Sisäinen tunteiden säätely lähtee yksilön omasta halusta säädellä tunteita. Ulkoinen säätely on toisen henkilön tahdosta tehtävää, mikä erityisesti lapsen kehityksellisenä näkökulmana korostuu (Gross, 2015). Lapsen säätelyn oppiminen tapahtuu kanssasäätelyssä, jossa aikuinen taitavampana säätelijänä tarjoaa vuorovaikutuksessa säätelyn mallia, antaa palautetta ja tukea oppimiseen (Hadwin ym., 2011). Kanssasäätelyssä aikuinen asteittain luovuttaa säätelyn prosessia

lapselle ja tukee häntä säätelyn oppimisessa vain tarvittaessa (Koivuniemi ym., 2020). Sosiaalisesti jaettua säätelyn oppimista tapahtuu yhteisöllisissä tilanteissa, jotka sisältävät sekä ulkoista että sisäistä säätelyn oppimista. Lapsen ympärillä olevat muut henkilöt, kuten vertaiset ja opettajat, voivat vahvistaa säätelyn oppimista (Hadwin ym., 2011). Myönteisen tunnereaktion ja tunteisiin pohjaavan käyttäytymisen vahvistaminen lisää lapsen säätelyn oppimista ja antaa lapselle sanoja ja mallia toimia jatkossakin opitulla tavalla. Samalla se on kaikille lapsille malli toivotusta ja odotetusta käyttäytymisestä (Eklund & Heinonen, 2011). Kurjen ym. (2017) tutkimuksen mukaan lapset käyttivät selkeästi eniten fyysisiä säätelyn keinoja, kuten toisen kädestä ottamista tai kiusaamista, kun aikuinen ei ollut läsnä lapsen haastavassa tilanteessa. Aikuisen läsnä ollessa yleisin säätelykeino oli toiminnan tai huomion uudelleen suuntaaminen ja fyysiset säätelyn keinot vähenivät silloin merkittävästi.

Kunkin lapsen tuen tarve tunteiden säätelyssä on yksilöllinen riippuen lapsen taustasta, vahvuuksista ja kehitystasosta (Cacciatore ym., 2013). Lapsen itsesäätelyn oppimisessa vanhempien ja opettajien vuorovaikutustavoilla on keskeinen rooli (Kurki ym., 2017). Tunteiden säätelytaitojen oppiminen vaikuttaa sosiaaliseen kanssakäymiseen toisten ihmisten kanssa, omaan tunne-elämään ja hyvinvointiin. Heikommat säätelyn taidot vaikuttavat taas negatiivisesti vuorovaikutukseen ja hyvinvointiin (Kurki ym., 2017). Lapsuudessa opittujen hyvien itsesäätelytaitojen positiivinen vaikutus ulottui Robsonin ym., (2020) meta-analyysin mukaan nuoruuteen ja jopa aikuisuuteen asti.

2.3 Henkilöstön pedagoginen toiminta tunteiden säätelyn kehittymisen tukemisessa

Varhaiskasvatuksen suunnitelmassa kokopäiväpedagogiikka nostetaan päiväkodin toimintakulttuurin ja pedagogiikan keskiöön aiemman tuokiokeskeisyyden sijaan (Opetushallitus, 2019). Määttä ym. (2017) toteavat selvityksessään, että varhaiskasvatuksen henkilöstö pitää tärkeimpänä tuen muotona erilaisia tunnetaitoja vahvistavia ohjelmia ja menetelmiä. Varhaiskasvatuksen päiväohjelma on väljä, mikä mahdollistaa sosioemotionaalisen tuen tarjoamisen monissa eri tilanteissa (Ahonen, 2017). Pedagogisen työn perusta on lasten yksilölliset lähtökohdat huomioiva opetus- ja kasvatustoiminta, joka on suunnattu kaikille lapsille. Lapsen kehityksen tuki upotetaan kaikkeen pedagogiseen toimintaan ja arjen rutiineihin (Turja, 2017). Ennakoinnilla ja pedagogisen toiminnan suunnittelulla voidaan merkittävästi vähentää lapselle liian haastavien oppimistilanteiden syntymistä. Suunnittelussa huomioidaan lasten yksilölliset tarpeet sosioemotionaalisen tuen suhteen (Ahonen, 2017).

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka on henkilöstön tarkoituksellista toimintaa, joka heijastaa aikuisen tietämystä lapsen ikätasosta ja kyvyistä sekä kokemusta siitä, millainen toiminta ja millaiset käytännöt ovat sopivia juuri kyseiselle lapsiryhmälle. Pedagogisesti taitava aikuinen osaa suunnitella ja toteuttaa kasvatustyötään ottaen huomioon lasten yksilölliset sosioemotionaaliset tarpeet ja välittää sensitiivisyyttä vuorovaikutustilanteissa. Päiväkodin arjessa pieneltä näyttävät henkilöstön valinnat voivat olla merkityksellisiä vuorovaikutuksen ja toiminnan jatkumiselle ja tilanteessa vallitsevalle ilmapiirille. Henkilöstön on syytä pysähtyä aika ajoin pohtimaan, mitkä arvot ohjaavat kasvatustyötä, millaisiin vuorovaikutustilanteisiin aikuisen on tarpeen puuttua ja millaista tukea ja ohjausta missäkin tilanteessa on tarpeen tarjota (Salminen, 2017). Varhaislapsuus on merkityksellistä aikaa lapsen tunteiden säätelyn oppimisen ja sen tukemisen suhteen, joten henkilöstön on tärkeä tietoisesti vahvistaa osaamistaan sillä alueella (Robson et. el., 2020).

Varhaiskasvatuksessa lapsen tavoitteet suuntautuvat henkilöstön pedagogiseen toimintaan, jolloin niitä voidaan toteuttaa lapsiryhmän toiminnassa, oppimisympäristöissä ja toimintakulttuurin kehittämisessä (Opetushallitus, 2019). Oppimisympäristön laatuun vaikuttavat lasten käyttäytymisen ohjaaminen sekä toiminta- ja siirtymätilanteiden sujuminen. Lisäksi aikuisten keskinäisen yhteistyön, lasten havainnoinnin ja heidän tuntemuksen sekä vuorovaikutusmallien laatu ovat pedagogisen toiminnan tärkeitä laatutekijöitä (Suhonen ym., 2014). Varhaiskasvatus

tukee lasta ennaltaehkäisevästi pedagogisilla järjestelyillä ja erilaisilla työtavoilla, kuten suunnitelmallisella toiminnan eriyttämisellä, ryhmien joustavalla muuntelulla ja oppimisympäristön muokkaamisella (Häyrynen, 2018). Ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen lasten yksilöllisten suunnitelmien ohkeen on työväline, jossa henkilöstö suunnittelee ryhmän toiminnan lasten yksilöllisiä tarpeita sekä eri tason varhaiskasvatussuunnitelmia huomioivan pedagogisen suunnitelman (Leskisenoja, 2019).

Lapsen tunnekokemukset vaihtelevat päiväkodissa päivän mittaan eikä hän osaa niitä useinkaan oma-aloitteisesti kertoa. Aikuisen läsnäoleva kuunteleminen ja tunteiden sanoittaminen on merkityksellistä lapsen tunteiden säätelyn oppimiseksi (Jääskinen, 2017). Kanninen & Sigfrids (2012) puhuvat lapsen tunteiden ja kokemusten äärelle virittäytymisestä, jolloin aikuinen voi ymmärtää lapsen mielen liikkeitä ja niiden muutoksia. Lapsen aloitteiden ja viestien ymmärtäminen edellyttää aikuisen herkkää läsnäoloa ja hyvää lapsituntemusta (Turja, 2017).

Lapsen tunteiden säätelyn tuki voi toteutua lapsen toiminnan tai tunteiden tasolla. Toiminnan tasolla tuki kohdentuu lapsen toiminnan ohjaamiseen, kuten uusien ratkaisumallien löytämiseen haastavassa tilanteessa. Tunteiden tason tuki, kuten tunteiden sanoittaminen ja lohduttaminen, lisäävät lapsen tunnetietoisuutta ja tunteiden ilmaisun sallivuutta. Tunteisiin kohdistuvan tuen on todettu olevan perustana lapsen säätelystrategioiden oppimiseen ja käyttämiseen (Silkenbeumer ym., 2018).

Lapsen tuki voi kohdistua päivittäisten rutiinien ja kaikille yhteisen toiminnan yhteydessä toteutuvasta tuesta ja oppimisympäristön ratkaisuksista sekä tuesta erityisissä kuntoutusohjelmissa. Tuki perustuu koko lapsiryhmän toiminnan suunnitteluun sekä lapsikohtaiseen, yksilölliseen suunnitteluun ja arviointiin (Turja, 2017). Tunteiden säätelyn tuki voi olla suoraa ja kohdennettua tukea sekä muuhun kehityksen tukeen sisällytettyä tukea (Kurki ym., 2017). Gratz ym. (2015) osoittavat tutkimuksessaan, että suoraan tunteiden säätelyyn kohdistuva tuki on hyödyllisempi erityisesti sellaisilla lapsilla, joilla on säätelyn vaikeuksia. Aikuisen läsnäolo lapselle haastavissa oppimistilanteissa vahvistaa lapsen jo opittujen säätelytaitojen joustavaa käyttöä (Kurki ym., 2017).

Lapsen itsetunnon vahvistaminen ja positiivisen minäkuvan rakentaminen myönteisten kokemusten kautta tapahtuu arjen pienissä tilanteissa, ei missään erillisissä tuokioissa. Tärkeä on, että lapsi oppii vuorovaikutuksessa tunnekieltä teon ja toiminnan kielen lisäksi. Tavoitteena on, että lapsi löytää nimet omille tunteilleen ja oppii ymmärtämään, mistä mikin tunne sai alkunsa

(Pihlaja, 2018). Lapsen tunteiden hyväksyntä ja sanoittaminen vahvistaa lapsen tunne-kehoyhteyttä ja yhteyttä itseensä (Jääskinen, 2017).

Lapsen toimiminen lapsiryhmässä ei riitä lapsen tunteiden säätelyn oppimisen tueksi, vaan tuen antamisen toteutumiseen tarvitaan yksilöllistä eriyttämistä, pienryhmiä tai muuta tarpeellista tukea (Häyrynen, 2018). Ryhmän pedagoginen tuki syntyy aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa arjen tilanteissa sekä konfliktien ratkaisumalleissa. Hyvä pedagogi on tietoinen omista tuntemuksistaan ja toimintatavoistaan (Pihlaja, 2018). Prososiaalisen toiminnan tukeminen ryhmässä sekä myönteisen vuorovaikutuksen merkitys ymmärretään hyödylliseksi ja vaikuttavaksi keinoksi tukea lapsen kehitystä (Määttä ym., 2017). Aikuinen laajentaa lapsen tunneskaalaa nimeämällä omia ja lapsen tunteita, keskustelee tunteiden syistä ja erilaisista keinoista hallita ja sietää voimakkaita tunnekokemuksia (Koivula & Laakso, 2017). Tunteista puhuminen ja työskentely toiminnan kautta auttaa lasta tunnistamaan ja nimeämään tunteita ja pääsemään niistä eteenpäin (Cacciatore ym., 2013). Lapsen toiminnan ja tunteiden kielellistäminen tukee lapsen kokonaisvaltaista itsesäätelyn kehittymistä tarjoamalla kieltä oman toiminnan ja tunteiden arvioinnin ja säätelyn välineeksi (Eklund & Heinonen, 2011).

Pedagogisen toiminnan etukäteissuunnittelu mahdollistaa monia itsesäätelyn tukemisen kannalta keskeisiä asioita, kuten henkilöstön yhteisten ohjauskeinojen johdonmukaisuutta. Henkilöstön johdonmukaisuus tuo lapselle ennakoitavuutta sekä hallinnan tunnetta, mikä vähentää levottomuutta ja impulsiivista käytöstä. Suunnittelu auttaa aikuisia ennakoimaan mahdollisia sosioemotionaalisesti haastavia tilanteita. Suunnittelun tavoitteena on rakentaa yhteinen toimintamalli, joka helpottaa aikuisia lapsen tunteiden säätelyn tukemisessa. Rakenteeltaan selkeä oppimisympäristö tukee lapsen tunteiden säätelyn oppimista (Eklund & Heinonen, 2011).

Lapsiryhmän ongelmien syitä olisi Pihlajan (2018) mukaan tarpeen ensisijaisesti etsiä henkilöstön toiminnasta ja ryhmän toiminnasta. Henkilöstön tehtävä on nähdä ryhmän haasteet ja toimia yhdessä johdonmukaisesti niiden helpottamiseksi tai ratkaisemiseksi. Ryhmän tunneilmaston aistiminen ja tunnistaminen on henkilöstön tehtävä, koska ryhmän merkitys ja pedagoginen kokonaisuus on yksilöllisyyttä korostavassa yhteiskunnassa silti merkittävä. Varhaiskasvatuksen laatua kuvastaa se, miten henkilöstö hoitaa ja käsittelee arjen haastavia tilanteita (Pihlaja, 2018). Kurki ym. (2018) havaitsi tutkimuksissaan, että henkilöstön välillä on suuria eroja siinä, miten he aktiivisesti ja tietoisesti he havainnoivat lasten sosioemotionaalista tuen tarvetta sekä tarjoavat tukea haastavissa tilanteissa. Henkilöstön havainnoinnilla oli positiivinen yhteys lasten oman säätelyn strategioiden mukauttamiseen tilanteen mukaan. Henkilöstön aktiivinen

havainnointi ja läsnäolo auttoi lasta tulemaan vähitellen tietoiseksi omasta käyttäytymisestään ja säätelystään ja sitä kautta lisäsi heidän kykyjään käyttää eri säätelystrategioita tunteidensa ja käyttäytymisen säätelyssä.

Yhteisön pedagogisen kulttuurin muutos positiivista käyttäytymistä tukevaksi on todettu toimivimmaksi tavaksi tukea lapsen tunteiden säätelyn oppimista. Positiivinen käyttäytymisen tuki sisältää ympäristön, joka tarjoaa myönteisiä ja ennustettavia oppimistilanteita. Lasten toiminnan ja käytöksen odotusten määrittely, hyvän käytöksen mallien ja tapojen mallinnus mahdollistaa proaktiivisen ohjauksen ja kasvatuksen (Pihlaja, 2018).

Parhaiten lapsen tunteiden säätelyä edistää aikuisen malli ja empaattinen suhtautuminen lapseen sekä rauhallinen suhtautuminen voimakkaisiin tunteiden ilmaisuihin. Varhaiset lohdutuksi tulemisen ja rauhoittumisen kokemukset ovat keskeisiä myöhemmälle tunteiden säätelylle (Aro, 2011). Sisäinen tunnekokemus välittyy usein kasvonilmeiden kautta, mikä helpottaa yhteiseloja ja käyttäytymisen ennakoitavuutta. Myös puheääni, sen korkeus, voimakkuus, nopeus, äänenväri, puheen tauot, kehon asennot ja liikkeet tuovat esiin tunteita ja tunteiden säätelyä (Kokkonen, 2017).

Silkenbeumer ym. (2018) on tutkinut lasten sosioemotionaalisesti haastavia tilanteita ja niiden tunneskaalan voimakkuuksia. Samassa tutkimuksessa tutkittiin myös henkilöstön käyttämiä kanssasäätelyn ja tuen keinoja eri ikäisillä lapsilla sekä tuen yhteyttä sosioemotionaalisesti haastavan tilanteen intensiteettiin. Silkenbeumerin ym. (2018) tutkimuksessa havaittiin, että varhaiskasvatuksen henkilöstö kiinnitti tuen antamisessa huomiota enemmänkin lapsen ikään kuin lapsen sosioemotionaalisiin taitoihin. Syynä saattoi myös olla henkilöstön oletus lapsen kielellisten taitojen tasosta. Tunteiden säätelyn tuki kohdistui nuorempiin lapsiin ja heidän voimakkaampiin tunneilmaisuihin ja -kokemuksiin, kuten aggressioon tai sattuneisiin vahinkoihin. Tuki väheni lapsen kasvaessa, koska henkilöstö oletti vanhemman lapsen osaavan säädellä tunteitaan itsenäisesti. Isompien lasten tunteiden säätelyn tuen tarpeet voivat olla monimutkaisempia havaita ja käsitellä, minkä Silkenbeumer ym. (2018) nosti tutkimuksessaan yhdeksi syyksi isompien lasten vähemmälle tukemiselle.

3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus on tehty yhteistyössä Opetushallituksen rahoittaman TunTuVa-hankkeen (Tunnetaitojen Tukeminen Varhaiskasvatuksessa -hanke) kanssa. TunTuVa-hanke on suunnattu varhaiskasvatuksen henkilöstön toimintakulttuurin ja pedagogiikan kehittämiseen ja tutkimiseen. Tuntuva-hankkeen 4T-toimintamalli tähtää lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisen tukemiseen vahvistamalla päiväkodin henkilöstön pedagogisten käytänteiden ja toimintamallien toteuttamisen tapoja päiväkodin arjen tilanteissa (Koivuniemi ym., 2020). Tutkimuksessa paneudun TunTuVa-hankkeen aineiston niihin kysymyksiin, jotka koskevat henkilöstön tulkin-toja sosioemotionaalisesti haastavista arjen tilanteista sekä lasten tunteiden säätelyyn liittyvien tekijöiden tunnistamista. Tutkimusaineistossani henkilöstö tulkitsee hankkeen alku- ja loppu-mittauksen videostimuluksia päiväkotiarjen oppimistilanteista ja vastaa niiden pohjalta avoi-miin kysymyksiin. Vertailen tutkimuksessa koeryhmän alku- ja loppumittauksen vastauksia, jonka avulla selvitän, millaisia muutoksia henkilöstön pedagogisessa ajattelussa ja toiminta-kulttuurissa on tapahtunut hankkeen lyhyen intervention aikana.

Omassa tutkimuksessani tutkin varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä lasten tunteiden sää-telyn tuen tarpeiden ja haasteiden tunnistamisesta. Tutkimuskysymyksiksi on aiempien tutki-musten ja aineiston pohjalta muotoutunut seuraavat kaksi kysymystä:

1. Miten henkilöstö tunnistaa lapsen viesteihin tunteiden säätelyn tuen tarpeista?
Muuttuuko tunnistaminen intervention aikana?

Tunnistamisen tutkiminen antaa tietoa henkilöstön pedagogisesta kyvystä tunnistaa lapsen tun-teiden säätelyn tuen tarpeita ja myöhemmin vastata niihin. Tunnistamisen muuttumisen tutki-misella selvitetään 4T-mallin vaikutuksia päiväkodin arjen käytänteisiin ja henkilöstön peda-gogiseen ajatteluun.

2. Millaisia haasteita henkilöstö tunnistaa lapsen tunteiden säätelyn tuen tarpeiden ta-kana olevan? Muuttuuko tunnistaminen intervention aikana?

Haaste tarkoittaa tässä kohtaa sitä arjen tilannetta tai käytäntöä, mikä tuottaa lapselle sosioemo-tionaalisesti haastavan oppimistilanteen. Muuttumisen tutkiminen antaa tietoa hankkeen 4T-mallin toimivuudesta ja henkilöstön kyvystä omaksua ja ottaa käyttöön omaan työhönsä siitä saatuja oppeja.

4 Tutkimusmenetelmät

TunTuVa-tutkimushankkeessa tutkittiin hankkeessa kehitetyn 4T-toimintamallin (Tiedosta, Tunnista, Tue, Tarkkaile) käyttöönottoa ja vaikutusta varhaiskasvatuksen henkilöstön toimintakulttuuriin (Koivuniemi ym., 2020). Hankkeeseen kuului koe- ja kontrolliryhmä, joilla hankkeeseen liittyvä 4T-menetelmän koulutus toteutui eri aikataululla. TunTuVa-hankkeeseen kerätystä laadullisesta aineistosta tähän tutkimukseen valikoitui alku- ja loppumittauksen viiden haastattelukysymyksen vastaukset.

Tässä tutkimuksessa tutkin koulutusmallin vaikutuksia henkilöstön pedagogiseen ajatteluun vertailemalla aineiston alku- ja loppumittauksen tuloksia. Tutkimuksessa tarkastelen aineistoa myös kokonaisuutena etsien merkityksellisiä havaintoja ja tuloksia tutkimuskysymysten ohjaamana. Tutkimuksessa käytän myös määrällistä tutkimustapaa kuvaamaan mahdollista muutoksen suuruutta hankkeen aikana (Seppänen-Järvelä, Åkerblad & Haapakoski, 2019). Laadullisen ja määrällisen tutkimusmenetelmän yhdistäminen samaan tutkimukseen antaa tulosten tulkitsemiseen lisää näkökulmia ja mahdollisuuden yhdistää niistä nousevat havainnot (Kurki ym., 2018). Monimenetelmäisyyden perusteena tässä tutkimuksessa on saada tutkimusongelmista parempi ja laajempi käsitys kuin mitä yhdellä menetelmällä voisi saada. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Seppänen-Järvelä ym., 2019).

Tutkimuksen aineiston keruussa käytettiin Stimulated recall – menetelmää (myöh. str-menetelmä) soveltaen. Patrikainen & Toom (2004) kuvaavat menetelmän perusajatukseksi sitä, että opettajan omaa toimintaa videoidaan luokkatilanteissa ja jälkeenpäin videota katsotaan yhdessä samalla haastattelua tehden. Menetelmän avulla haastattelussa voidaan saada tietoa useasta näkökulmasta; videoiden katselun stimuloimista ajatuksista, jotka syntyvät haastattelutilanteessa ja ovat toiminnan ja sen perusteiden kuvausta, yleisiä opettamiseen ja oppimisen liittyviä elementtejä sekä kontekstiin liittyviä käsityksiä ja reflektiota (Patrikainen & Toom, 2004). Tässä tutkimuksessa videostimulukset olivat tutkimuksen ulkopuolisen päiväkodin toiminnasta, joten ne olivat kaikille tutkimukseen osallistuneille uusia eivätkä siis heille omakohtaisia kokemuksia. Autenttisista tilanteista kuvatuilla videoilla tuotettiin tutkittaville virikkeitä ja vihjeitä, joiden avulla saatiin tietoa heidän pedagogisesta ajattelusta sekä tunteiden säätelytaitojen opettamisen, oppimisen ja päiväkotikontekstiin liittyvistä käsityksistä (Aaltonen, 2003).

Patrikaisen & Toomin (2004) mukaan opettajan ajattelun syvempi tutkiminen vaatii sellaista lähestymistapaa, jolla opettaja pystyisi verbalisoimaan toimintaan liittyviä ajatteluprosessejaan.

Vastaavasta menetelmästä on käytetty myös termiä virikkeitä antava haastattelu (Patrikainen & Toom, 2004), mikä on lähellä tämän tutkimuksen aineiston keruu menetelmää. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin haastattelun sijaan avoimella kyselylomakkeella.

Str-menetelmä on kasvatustieteessä merkittävä tutkimusmenetelmä erityisesti opettajan pedagogisen ajattelun tutkimisessa (Patrikainen, 2012). Tässä tutkimuksessa käytettyä videostimulusten pohjalta tehtyä avointa kyselyä ei selvitykseni mukaan ole tehty kasvatustieteen saralla viime vuosina. Patrikaisen (2012) mielestä Stimulated recall -menetelmän hyödyntäminen opettajan pedagogisen ajattelun tutkimisessa on perusteltua, koska opettaminen ja oppiminen tapahtuu henkilökohtaisen pedagogisen tietämyksen perusteella, joka on enemmän tai vähemmän tiedostettua. Tietoisuus opettajan oman toiminnan perusteista on (varhaiskasvatuksen)opettajan työn lähtökohta, mihin pohjautuu tarve tutkia opettajan ajatteluprosesseja (Patrikainen, 2012). Aaltosen (2003) mielestä opettajan pedagogisen ajattelun tutkimisessa videostimulaatio toimii konkreettisena, ajattelun välineitä antavana peilauspintana, jota vasten opettaja voi reflektoida ajatuksiaan ja kokemuksiaan.

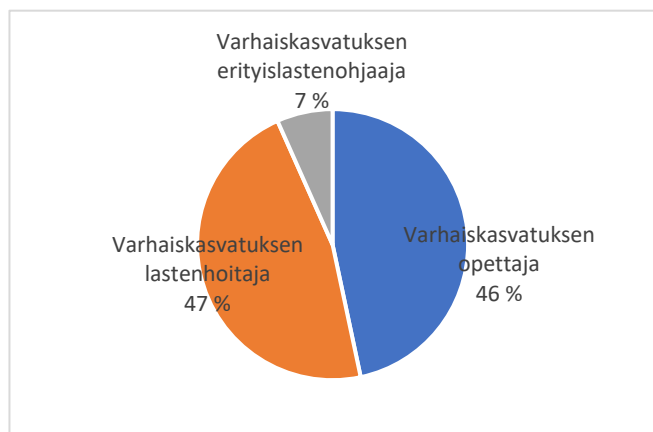
4.1 Tutkimuskonteksti

Sain tutkimustani varten TunTuVa-hankkeen alku- ja loppumittauksesta valmiiksi stilisoidun aineiston, joka koski viittä (5) videoesimerkkien tulkintaan liittyvää avointa kysymystä. Videoesimerkit olivat lyhyitä tilannekuvauksia päiväkodin 2-5-vuotiaiden pienryhmien toiminnasta sosioemotionaalisesti haastavista arjen tilanteista. Osa videoista oli siirtymätilanteista, kuten leikki-tilanteesta ruokailuun siirtymisestä tai uloslähtemisen pukeutumistilanteesta. Osa oli selkeitä leikkihetkiä, joissa oli useampia lapsia mukana. Jokainen video oli nimetty, jolloin nimeäminen saattoi ohjata jollakin muotoa tutkimuksen osallistujan videon katsomista ja huomion kiinnittämistä nimettyyn asiaan. Esimerkiksi yhden videon nimi oli ”Tyttö ja nalle”, mikä ohjasi katsojaa huomioimaan tytön, joka muutoin olisi voinut jäädä videosta kokonaan huomaamatta muiden lasten riehakkaan leikkimisen takia. Tutkimukseen osallistujilla oli mahdollisuus katsoa videot kahteen kertaan, mikä mahdollisti jokaisen omien ajatusten ja tulkintojen tarkastelua uudelleen (Patrikainen, 2012).

Aineistossa oli aluksi mukana sekä koe- että kontrolliryhmän vastaukset yhteensä 36 osallistujalta. Koeryhmään kuuluvia oli 15 ja kontrolliryhmään kuuluvia 21. Lukumäärien ero johtuu joidenkin koeryhmän osallistujien halusta keskeyttää hankkeeseen liittyvä osallistuminen. Koska tutkimukseni on osa ihmisten kokemusten tutkimista, osallistujien vapaaehtoisuus

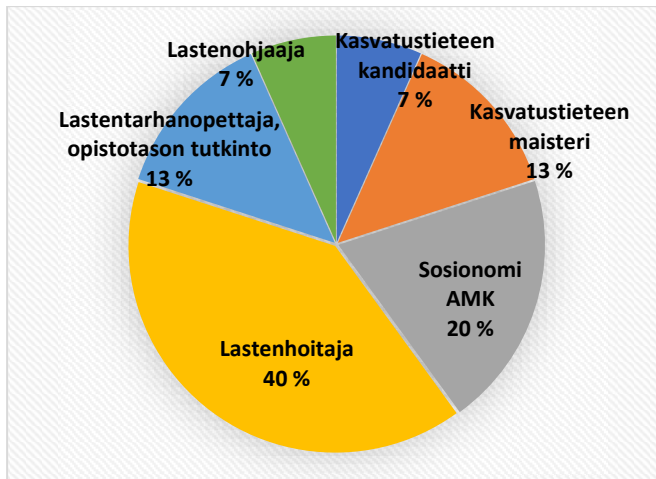
nousee merkittäväksi tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta (Lehtomaa, 2005). Jokainen vastaaja on katsonut esimerkkivideot, kolme (3) erilaista videota sekä alku- että loppumittauksessa. Aineistossani oli siten yhteensä kaikkien tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastauksen kuuden (6) videon viidestä (5) kysymyksestä. Jokainen vastaaja on katsonut esimerkkivideot yksin ja vastannut niiden pohjalta kyselyn avoimiin kysymyksiin. Kysymykset koskivat videoissa olevien lasten ja aikuisten toimintaa tunteiden säätelyn näkökulmasta, aikuisten tarjoamaa tunteiden säätelyn tukea sekä kyselyyn vastaajan omaa näkemystä tilanteeseen sopivasta toimintatavasta. Pääsin suoraan tutustumaan aineistoon, mikä säästi runsaasti aikaa tutkimuksen alkuvaiheen suunnittelusta. Valmiista aineistosta muotoutui tutustumisen perusteella alustavat tutkimuskysymykset (Moilanen & Räihä, 2018).

Tutkimukseni vastaajajoukko koostuu koeryhmään kuuluvista 15 vastaajasta, joiden taustoja esittelen seuraavissa kuvioissa. Jätin tutkimuksestani pois kontrolliryhmän vastaukset tutkimukseni laajuuden rajaamiseksi. Tutkimuksen osallistujista (kuvio 1) seitsemän oli varhaiskasvatuksen opettajia. Saman verran oli varhaiskasvatuksen lastenhoitajia ja yksi erityislastenohjaaja.



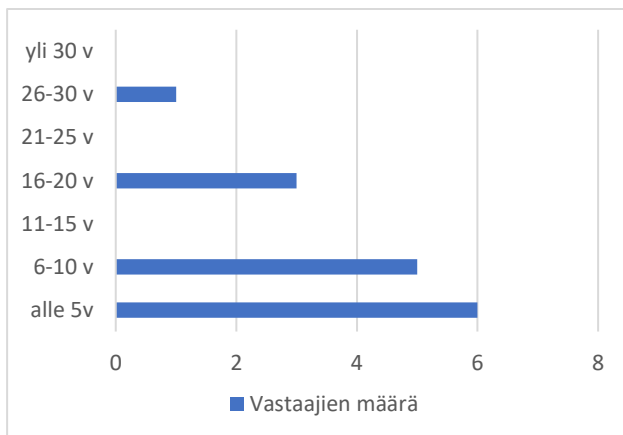
Kuvio 1. Vastaajien ammattinimike.

Vastaajien koulutustaustassa (kuvio 2) oli vaihtelua enemmän. Osallistujista kuusi oli saanut lastenhoitajan koulutuksen, kolme sosionomi AMK:n, kaksi opistotasaisen lastentarhanopettajan koulutuksen ja kaksi kasvatustieteen maisterin koulutuksen. Erityislastenohjaajan sekä kasvatustieteen kandidaatin koulutuksen saaneita oli molempia yksi.



Kuvio 2. Vastaajien koulutustausta.

Työkokemuksen pituus (kuvio 3) oli kahdella kolmasosalla vastaajista 10 vuotta tai alle. Kuudella heistä työkokemusta oli alle 5 vuotta ja viidellä oli 6-10 vuotta. Kolmella työkokemusta oli vajaa 20 vuotta ja yhdellä vajaa 30 vuotta.



Kuvio 3. Vastaajien työkokemus.

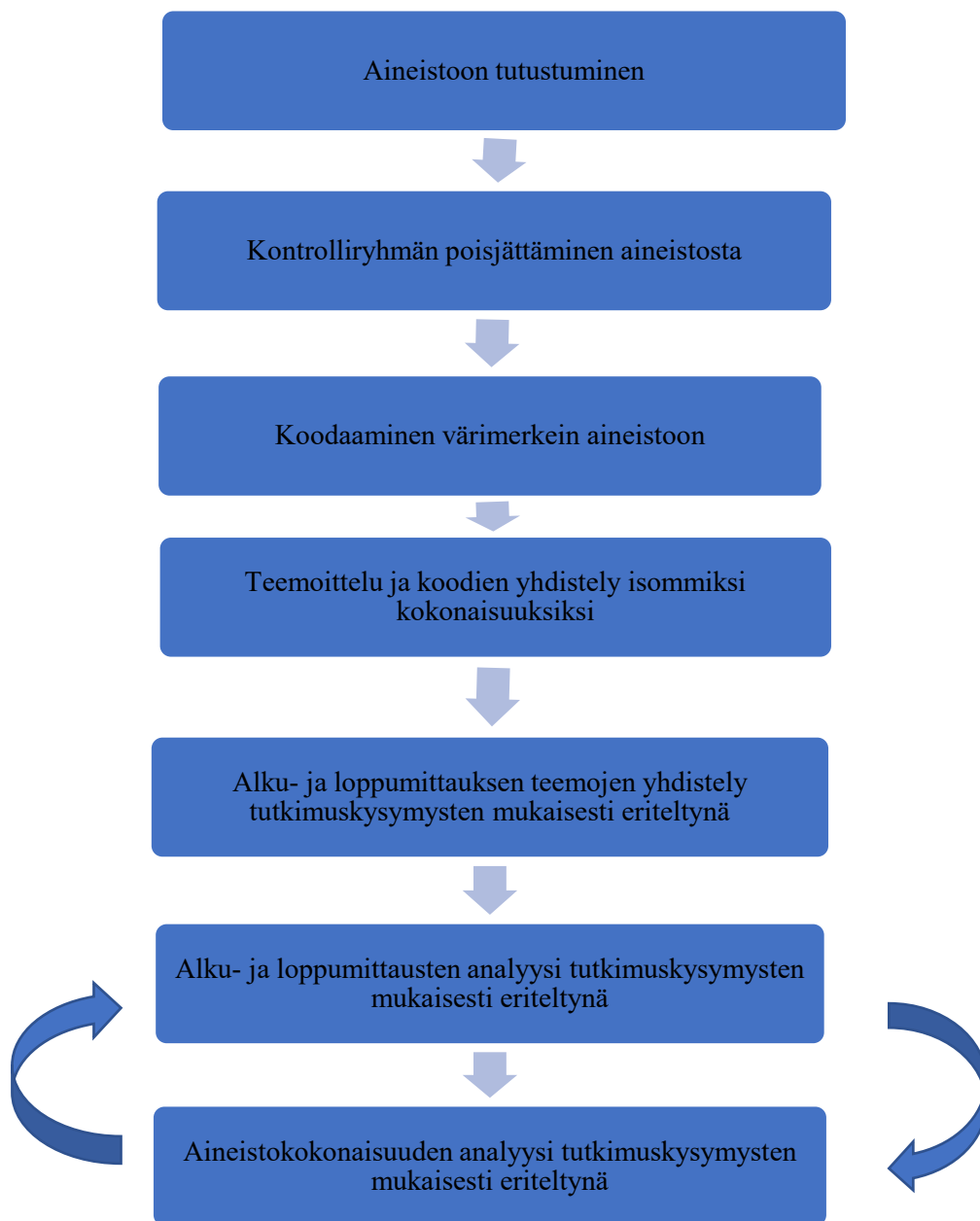
4.2 Aineiston analyysi

Ajatteluni taustalla oli TunTuVa-hankkeen taustallakin olevat teoriat ja käsitteet (Koivuniemi ym. 2020), jotka toimivat aineiston käsittelyä ja tulkintaa ohjaavina tulkintakehyksinä (Eskola, 2018). Käsitteinä hankkeessa ja tässä tutkimuksessa ovat tunteiden säätely ja sen tukeminen, tunteiden kanssasäätely ja sosio-emotionaaliset haasteet. Päiväkodin kaikki arjen tilanteet

nähdään oppimistilanteina kokopäiväpedagogiikan mukaisesti, jolloin lapsella on mahdollisuus jatkuvaan oppimiseen. Lapsen aktiivinen toimijuus ja osallisuus sekä henkilöstön tunteiden säätelytaitojen oppimista tukeva vuorovaikutus ovat kiinteä osa varhaiskasvatuksen arkea (Koivuniemi ym. 2020). Salon (2015) mukaan aineiston analyysiä ohjaavat aina tutkijan esiymmärrys, teorialat ja omat ajatukset.

Tutkimuksessani olen käyttänyt teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Teoriasidonnaisessa mallissa ei ole yhtä isoa teoriaa, vaan teorialuvussa kuvasin erilaisia aiheeseen liittyviä teorioita, aikaisempia tutkimustuloksia ja käsitteitä (Eskola, 2018). Tuomi & Sarajärvi (2018) puhuvat teoriaohjaavasta analyysimallista, jossa teoria toimii analyysin apuna, kun tutkija käsittelee aineistoa vuoroin teoriaan peilaten ja vuoroin aineistosta nousevien ilmiöiden pohjalta. Sisällönanalyysissä pyrin tiivistämään ja järjestämään aineistoa selkeään muotoon keskeisen informaation löytämiseksi ja esittämiseksi, josta syntyvästä kokonaisuudesta päättelin tutkimustuloksia ja tein johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysissä analysoin aineistoa myös määrällisin menetelmin, jotta pystyin tutkimaan laadullisten ilmausten painoarvoa aineistokokonaisuudessa (Salo, 2015).

Analyysiprosessini (kuvio 4) eteni aineistoon tutustumisen jälkeen aineiston rajaamiseen. Värimerkeillä koodaaminen ja koodien mukaan aineiston osien yhdistely johtivat teemojen koamiseen. Näiden vaiheiden jälkeen koko aineistokokonaisuutta ja aineiston teemoja käsittelin ja analysoin välillä teemoittain ja välillä kokonaisuuksina ja lisäksi tein vertailuja alku- ja loppumittauksien välillä.



Kuvio 4. Analyysiprosessin eteneminen

Aineistoon tutustumisen aloitin lukemalla aineistoa monella tavalla; välillä luin yksittäisen henkilön vastauksia jokaiseen videoesimerkkiin ja välillä kaikkien vastauksia yhteen kysymykseen (Mukherji & Albon, 2010). Laine (2018) suosittelee käyttämään aineiston lukemiseen paljon aikaa, jotta sieltä muotoutuu tutkijalle ymmärrys tutkittavan näkökulmasta. Aineiston analyytisessä käsittelyssä jäsentelin, luokittelin, koodasin ja teemoittelin aineistoa. Synteettisessä

analyysissä etsin aineistosta isompia kokonaisrakenteellisia kokonaisuuksia, joista aineisto muotoutui ja käsitteellistyi (Kiviniemi, 2018).

Tutustumisen vaiheessa en vielä saanut tietoa, mitkä vastaajat kuuluvat koeryhmään ja mitkä kontrolliryhmään. Tämä mahdollisti aineistoon tutustumisen ilman ennakkokäsityksiä vastaajista. Pyrin havainnoimaan muutoksia alku- ja loppumittausten välillä pelkästään aineistoa lukemalla. Lukiessa pyrin näkemään aineistoni osat osana isompaa kontekstia, jossa tutkittavien esiin tuomia merkityksiä peilasin kaikkiin viiteen kyselyn kysymykseen (Moilanen & Räihä, 2018). Kiinnitin aineiston lukemisen alkuvaiheessa huomiota siihen, että vastauksissa käytettiin vain vähän tunnesanoja, mikä suuntasi tutkimuskysymysten muotoutumista henkilöstön ajattelun tutkimiseen käytännön toiminnan sijaan. Tutkimuskysymykset voivat muuttua ja täsmentyä tutkijan esiymmärryksen ja aineistosta saadun tiedon pohjalta (Moilanen & Räihä, 2018). Tunnesanojen huomaaminen oli ensimmäinen välitön tulkintani aineistosta (Laine, 2018).

Huomasin lukevani aineistoa alkuvaiheessa oman esiymmärrykseni pohjalta, jolloin havaitsin sieltä erityisesti omaan ajatteluuni sopivia viestejä. Tutkijana minun piti tiedostaa oma ajattelu ja ennakkoluuloni, jotta pystyisin löytämään toiseuden eli tutkimukseen osallistujan oman näkemyksen ja merkityssisällön (Laine, 2018; Lehtomaa, 2005). Aineiston lukeminen useaan kertaan ja pidempien lukutaukojen pitäminen mahdollisti etäisyyden ottamisen spontaanisti ensimmäisenä nouseviin aineiston tulkintoihin (Laine, 2018).

Aineistoon tutustumisen vaiheessa en nähnyt haastattelukysymysten taustalla olevia videoesimerkkejä, vaan yritin aineistoa lukemalla muodostaa käsitystä, mitä videoissa oli tapahtunut. Tämä oli myös hyvä lähtökohta aineiston lukemiseen ja tutustumiseen. Aineistoon tutustumisen ajaksi pyrin siirtämään teorian ja aiemmat tutkimustulokset syrjään, jolloin pystyin lähestymään aineistoa avoimemmalla asenteella (Laine, 2018; Lehtomaa, 2005). Koska sain valmiin aineiston, tutkijana en voinut tehdä epäselvien vastausten kohdalla tarkentavia kysymyksiä.

Ensimmäisten tulkintojen kriittisen tutkistelun ja itsereflektion jälkeen palasin lukemaan aineistoa uusin silmin (Lehtomaa, 2005). Löysin monia kohtia, mitä aiemmin en ollut huomannut (mm. tunteiden säätelyn tukea aiheuttavista haasteista), mikä kertoo analyysiprosessin etenemisestä (Laine, 2018). Aineistoa lukiessa pyrin saamaan käsityksen tutkittavan näkökulmasta ja tutkittavan kielellä (Laine, 2018). Käytin paljon aikaa eri tavoilla lukemiseen, jolloin pyrin muodostamaan omia käsityksiä välillä tutkimuskysymysten ohjaamana ja välillä ilman mitään ennakkokäsitystä tai ajatusta (Laine, 2018). Molemmilla tavoilla merkitsin aineistoon

värikynillä tai kirjaimilla merkintöjä yrittäessäni löytää koodaukseen sopivia termejä tai sanontoja (Eskola, 2018).

Aineistoon tutustumisen jälkeen päätin tässä tutkimuksessa syventyä tutkimaan henkilöstön pedagogisen ajattelun muutosta, minkä vuoksi rajasin aineiston koskemaan koeryhmää. Koeryhmässä oli 15 vastaajaa. Päätin käsitellä tutkimusaineistoa kokonaisuutena, jossa oli erikseen alkumittauksen vastaukset ja loppumittauksen vastaukset. Tämä siksi, että monen vastaajan vastaukset olivat hyvin lyhyitä ja koin, ettei yksittäisen henkilöstön jäsenen tulkintojen muutosta ole perusteltua tässä tutkimuksessa analysoida aineiston pienuuden takia sekä mahdollisen muutoksen kuvaamisen vaikeuden takia.

Varsinaisen aineiston analyysin aloitin koodaamalla aineistoa eli kirjoittamalla ideoita ja pohdintoja aineistopapereiden reunoille, mutta en vielä karsinut enkä jättänyt mitään olennaista pois (Eskola, 2018). Tutkimuskysymysten ohjaamana kirjasin vastausten viereen sanoja, jotka kuvasivat vastaajan viestin tai haasteen tunnistamista. Koodaamisessa muotoilin aineistossa esiintyviä asioita tutkijan omalla kielellä (Laine, 2018). Seuraavaksi kirjoitin taulukkoon aineistosta lausetasoisia ilmauksia, jotka oli merkinnyt kuuluvaksi jompaan kumpaan tutkimuskysymykseen.

Teemoittelussa kirjasin ilmauksista omin sanoin tiivistäen ydinasiat ja tein luokittelua teemoiksi niiden pohjalta. Kirjatessa etsin vastauksista ydinasioita, olennaisuuksia ja rivien välissä olevia merkityksiä pyrkien ymmärtämään vastaajan tarkoittaman ilmaisuuden (Moilanen & Räihä, 2018). Muodostin näistä ydinasioista teemoja, joihin kokosi teeman alle sopivia ilmauksia. Ryhmittelyä tein tutkimuskysymysten ohjaamana sekä niiden määrän perusteella (Eskola, 2018) (Mukherji & Albon, 2010). Teemoitteluvaiheen taulukossa jäi useampi kirjoittamani alkuperäinen ilmaisu yksittäiseksi kuvaukseksi, jolloin siirsin ne taulukon loppuun myöhempää pohdintaa varten, minkä (Salo, 2015) mainitsee huomioimaan laadullista analyysiä tehdessä.

Teemoittelun jälkeen palasin uudelleen lukemaan teoriataustan kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia sekä perehdyin lisää tutkimusmenetelmäkirjallisuuteen. Salo (2015) kuvaa aineiston koodaamisessa tapahtuvaa aineiston etäännyttämistä tutkijasta, minkä huomasin itse, kun pidempien aineiston käsittelyn tauot tekivät aineiston aina uudeksi, jota alkoi lukemaan ja tutkia uutena sisältönä.

Analysoin aineistoa molempien tutkimuskysymysten osalta samalla tavalla (taulukot 1 ja 2). Alkuperäisen ilmauksen viereen merkitsin pelkistetyn ilmauksen viestistä tai haasteesta. Sen

jälkeen kokosin ilmauksia isompiin kokonaisuuksiin. Jatkoin aineiston teemoittelua erilaisiin ryhmiin, joiden perusteet nousivat osin teoriasta ja osin aineiston sisällöstä. Merkitsin taulukoon viestin tai haasteen liittymisen lapseen, lapsiryhmään tai ympäristöön. Myöhemmin yhdistin lapsiryhmän ja ympäristön kontekstiksi. Reunimmaiseen sarakkeeseen merkitsin viestin tai haasteen liittymisen tunteisiin ja toimintaan.

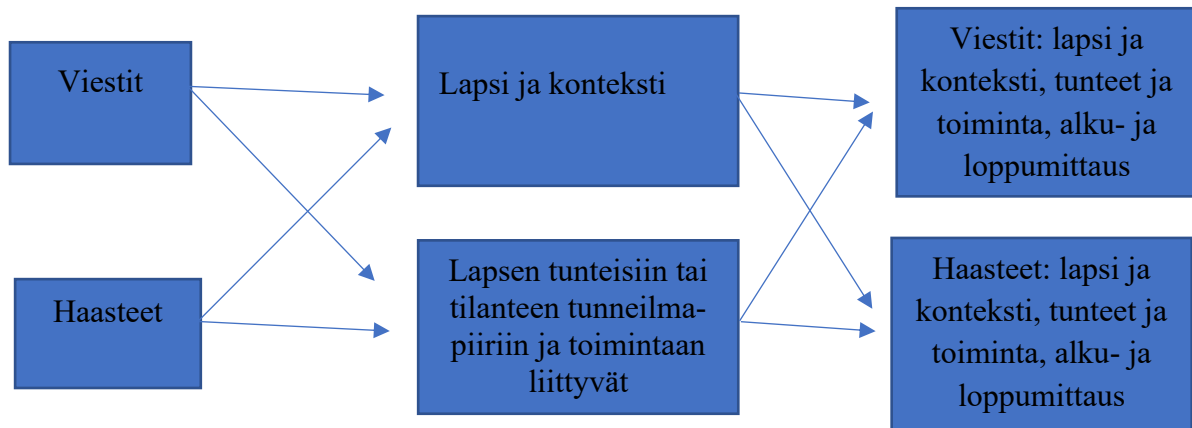
Taulukko 1. Esimerkki viestien analyysistä.

Alkuperäinen ilmaus ai- neistossa	pelkistetty ilmaus	Viesti	viesti kohdis- tuu lapseen L, lapsiryh- mään R tai ympäristöön Y	Tunteisiin liittyvä U, Toimintaan liittyvä T
Lapset ovat vähän levotto- mia ja villiintyvät hyppel- mään ja riehumaan	lasten vauhdi- kas liike levottomuus	levottomuus	R	T
Lasten päät kopsahtivat yh- teen	lapsen vahinko	lapsen vahinko	L	T
Tyttö oli ehkä arempi ja olisi saattanut haluta mui- den leikkiin mukaan vaan ei ehkä uskaltanut tulla	arempi tyttö yhteisestä lei- kistä pois jää- minen	vetäytymi- nen	L	U
lapsi jumittui tilanteeseen	jumittaminen	jumittami- nen	L	U
tilanne oli selvästi alka- massa eskaloitumaan	tilanteen es- kaloitumisen mahdollisuus	tilanne eskaloitu- massa	Y	U

Taulukko 2. Esimerkki haasteiden analyysistä.

Alkuperäinen ilmaus aineistossa	ydinasiat	haaste	haaste kohdistuu lapseen L, lapsiryhmään R, ympäristöön tai tilanteeseen Y	Haaste liittyy tunteisiin U, toimintaan T
lapsi turhautui jonottamiseen ja yritti saada huomiota polkemalla jalkaa ja riisumalla	jonottamiseen turhautuminen huomion hakeminen	jonottaminen	L	U T
koko ruokailuun lähtötilanne olisi voinut olla erilainen, oliko jonottaminen tarpeellista, oisko voinut istua pirissä lattialla ja sanoa ruokaloru siinä.	ruokailuun lähtötilanne jonottaminen	jonottaminen siirtymätilanne	Y	T
aikuinen seuraa leikissä mukana koko ajan ja ennakoi jo välillä, mistä meinaa tulla riitaa ja kiinnittää toiseen asiaan huomion.	leikin seuraaminen riidan ennakointi	riidan ennakointi	Y	T
huomasi, ettei lapset vielä keskenään osaa ratkaista asiaa, niin meni leikkiin mukaan	taidon opettelu aikuinen leikkiin mukaan	opittava taito	R	T
lapset oli istuneet pitkään pöydässä paikoillaan värittämässä, joten yhtäjaksoista istumista oli ollut jo tarpeeksi. Ja taas pitäisi pystyä olemaan rauhassa jonossa ja ruokapöydässä. Toiminta olisi voitu suunnitella niin, että energiaa päästäisiin välillä purkamaan.	pitkään istumista jonossa rauhassa energian purku	jonottaminen energian purku	R	T U

Sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa järjestin aineistoa teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitettäviin teemoihin ja ryhmiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hahmottelin molempia tutkimuskysymyksiä kahden aineistosta nousseen teeman mukaisesti (kuvio 5) lapsen ja kontekstiin liittyviksi viesteiksi ja haasteiksi sekä lapsen tunteisiin tai toimintaan liittyviksi viesteiksi ja haasteiksi.



Kuvio 5. Aineiston teemoittelu malli.

Aineiston laadullista vertailua tein teoriasta ja aiemmista tutkimuksista nousseiden teemojen perusteella. Analysoin aineistoa lapsen ja kontekstin näkökulmasta, koska lapsen tuki sisältää lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen sekä yhteisöllisen ja oppimisympäristöön liittyvät tutkimuodot (Opetushallitus, 2019; Pihlaja, 2018). Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että lapsen tunteiden säätelyn tuki kohdistuu enemmän lapsen toimintaan kuin lapsen tunteisiin (Kurki ym., 2016), joten halusin tästä näkökulmasta tarkastella henkilöstön tulkintaa viestien ja haasteiden tunnistamisesta tässä aineistossa.

Teemakokonaisuuksien analyysin jälkeen analysoin teeman sisällä alku- ja loppumittauksen muutosta tutkimuskysymysten mukaisesti. Teemojen välillä oli eroja tulosten merkittävyyden ja havaittujen muutosten laadussa ja määrässä. Tämän jälkeen kirjoitin aineistosta tehtyjä tulkintoja ja aineistoesimerkkejä raakatekstiksi, jonka työstämiseen käytin paljon aikaa (Moilanen & Räihä, 2018). Pohdintakappaleeseen toin mukaan teorian ja aikaisempien tutkimuksien yhteyksiä saamiini tuloksiin (Eskola, 2018).

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset jaoteltuna tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen alalukuun. Ensimmäinen tutkimuskysymys koski lapsen tunteiden säätelyn tuen tarpeeseen liittyvien viestien tunnistamista. Toisessa tutkimuskysymyksessä paneuduin henkilöstön tunnistamiin lapsen tunteiden säätelyn tukea aiheuttaviin haasteisiin. Molemmissa tutkimuskysymyksissä lisäkysymyksenä oli alku- ja loppumittauksen välisen muutoksen tutkiminen.

5.1 Lapsen viestit tunteiden säätelyn tuen tarpeesta

Varhaiskasvatuksen henkilöstön tunnistamia viestejä jaoteltiin koko aineistossa viiteen pääluokkaan sisällön mukaisesti (kuvio 6). Pääluokat ovat yleisyysjärjestyksessä lapsen vahinko tai itku, lapsen muu vahva tunnereaktio, levottomuus ja liikehdintä, riita tai ristiriitatilanne sekä huomion ja turvan hakeminen. Lapsen vahinko tai itku sisälsi henkilöstön tulkintoja lapsen itkusta, nähdystä vahinkotilanteesta sekä lapsen ilmeiden ja toiminnan viestittämästä pahan mielen tunteesta. Muuhun vahvaan tunnereaktioon liittyi lapsen vetäytymistä, väsymyksen aiheuttamia tunteita, ärsyttämistä, jumittamista ja arkuutta. Levottomuutta ja liikehdintää kuvattiin rauhoittumisen vaikeutena, motorisena liikehdintänä, keskittymisen vaikeutena ja levottomuuden tunteena. Riita tai ristiriitatilanne kuvattiin riitatilanteina lelusta, jakamisen vaikeutena leikitilanteessa sekä yleisenä ristiriitatilanteena. Huomion ja turvan hakeminen kuvattiin lapsen suuntautumisena aikuisen puoleen huomion tai turvan saamiseksi.



Kuvio 6. Viestien pääluokat koko aineistossa.

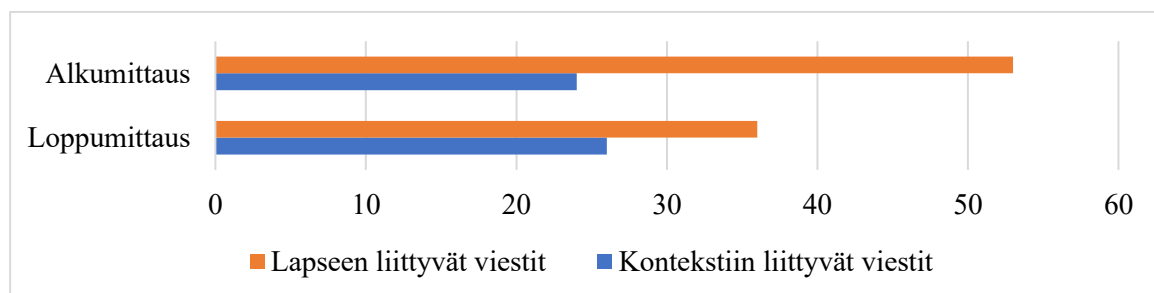
Lapsen tuen tarpeiden viestejä tunnisti lähes kaikki vastaajat sekä alku- että loppumittauksessa. Viestejä tunnistettiin kustakin videostimuluksesta hyvin erilaisia määriä. Lapsen vahingosta tai itkusta ja muusta vahvasta tunnereaktiosta oli alku- ja loppumittauksessa lähes yhtä paljon mainintoja. Levottomuus ja liikehdintä sekä huomion tai turvan hakeminen painottui selkeästi alkumittaukseen. Riita- tai ristiriitatilanteita oli vain loppumittauksessa.

Lapsen vahinko, itku ja mielen pahoittaminen nousi suureen rooliin tuen tarpeiden viesteissä verrattuna muihin ilmaistuihin tunteisiin. Ryhmätasolla näkyviä tuen tarpeita ilmaistiin motorisen ja oman toiminnan säätelyyn liittyvinä viesteinä. Riita tai ristiriitatilanne kuvattiin lasten välisessä sosiaalisessa toiminnassa ilmenevänä tuen tarpeena. Huomion ja turvan hakeminen kuvattiin lapsen suuntatutumisena aikuisen puoleen.

Varhaiskasvatushenkilöstön tunnistamia viestejä näissä eri tilanteissa tutkittiin tarkemmin kahden eri laadullisen dimension kautta. Ensimmäinen dimensio kohdistui siihen, painottuiko vastaajan tulkinnassa lapsi vai konteksti (kpl 5.1.1). Toinen dimensio analysoi sitä, miten toiminta versus tunne painottuivat viestien tunnistamisessa ja tulkinnassa (kpl 5.1.2). Lopuksi viestikuvauksien laadullisia ja määrällisiä eroja alku- ja loppumittauksen aikana vertailtiin näiden kahden dimension kautta (kpl. 5.1.3)

5.1.1 Yksittäisen lapsen tuen tarpeen viestit keskiössä

Tunnistettuja viestejä jaoteltiin yksittäiseen lapseen liittyviksi ja kontekstiin liittyviksi (kuvio 7). Konteksti sisälsi lapsiryhmän, tilanteen tai ympäristön kuvausta viestien tulkinnoissa. Henkilöstö kiinnitti molemmissa mittauksissa enemmän huomiota yksittäisen lapsen tuen tarpeen viesteihin. Kontekstin huomiointi lisääntyi hieman loppumittaukseen ja ero suhteessa yksittäisen lapsen huomiointiin pieneni.



Kuvio 7. Viestien jakautuminen lapsen ja kontekstin välillä koko aineistossa.

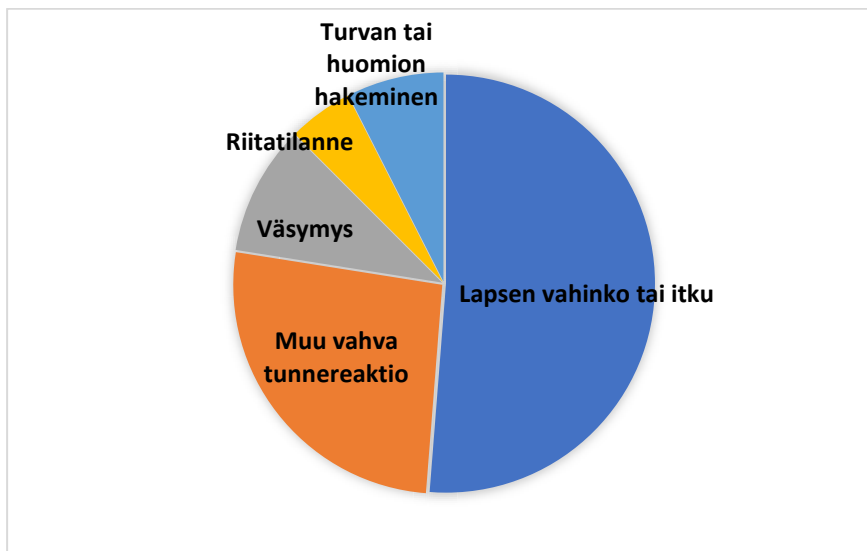
Lapsen vahinkoon, itkuun tai mielen pahoittamisen aihealueisiin liittyi eniten havaittuja yksittäisen lapsen tuen tarpeen viestejä. Näihin liittyi läheisesti myös turvan hakeminen aikuiselta, väsymys ja riitatilanne. Lapsen vahva tunnekokemus, kuten ärsytys, jumittaminen ja hermostuminen, liitettiin myös yksittäiseen lapseen.

”Poika jäi vahvasti tunteeseen kiinni.”

”Tunne oli jo päällä, kun päät kopsahti yhteen ja se oli viimeinen niitti.”

”Lapsi halusi ottaa kaverin hedelmiä toisen kädestä ja niistä tuli lasten välille erimielisyyttä.”

Yksittäisen lapsen tuen tarpeen viesteistä huomioitiin eniten lapsen vahinkoa ja itkua, mitkä näkyvät ja kuuluvat päiväkodin arjessa selkeänä ja johon lapset ja aikuiset reagoivat (kuvio 8). Muu vahva tunnereaktio, väsymys ja turvan tai huomion hakeminen kuvattiin yksittäisen lapsen tunneviesteiksi. Riitatilannetta kuvattiin välillä yhden lapsen asiana ja välillä lapsiryhmän tasolla.



Kuvio 8. Lapsen liittyvien viestien painotus koko aineistossa.

Kontekstiin liittyviä viestejä kuvattiin tilanteen levottomuutena ja rauhattomuutena, ristiriitatilanteena, vahvana tunnereaktiona ja rauhoittumisen vaikeutena.

”Liian riehakkaaksi yltyvä toiminta.”

”Lapset ovat vähän levottomia ja villiintyvät hyppelemään ja riehumaan.”

”Vaikea olla rauhassa ja odottaa omaa vuoroa.”

Kontekstiin liittyvissä viesteissä painottui lasten motorinen liikehdintä, levottomuus ja rauhoittuminen (kuvio 9). Muu vahva tunnereaktio sisälsi lasten inttämistä ja mielen pahoittamista. Rauhoittumisen vaikeus nähtiin lisäksi keskittymättömyytenä. Riitatilanne kuvattiin lasten välisenä sosiaalisena toimintana.



Kuvio 9. Kontekstiin liittyvien viestien painotus koko aineistossa.

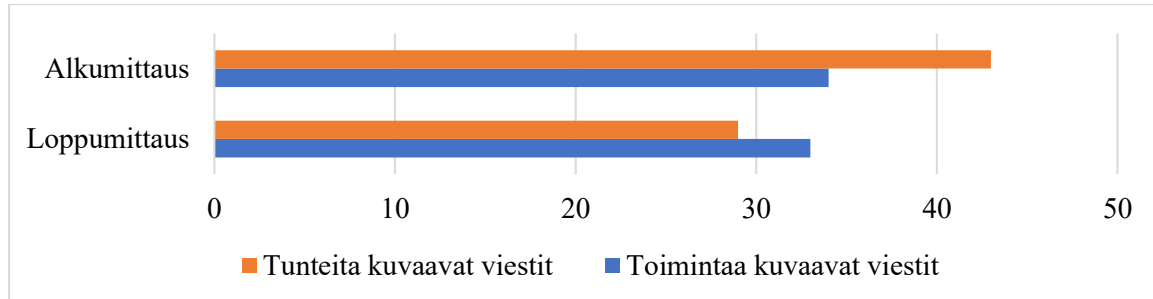
Osa kontekstiin liittyvistä viesteistä oli ilmaistu ongelmalähtöisesti, kuten vaikeus odottaa tai rauhoittua. Yksittäisestä lapsesta näin ei sanottu. Muutama vastaaja ilmaisi asian niin, että lapset harjoittelevat jakamisen tuomia tunteita tai ilmaisivat syyn, miksi lapsi ei pysty toimimaan toivotulla tavalla.

Rauhoittumiseen sekä levottomuuteen ja liikehdintään liittyviä viestejä kuvattiin aina ryhmätasolla lapsiryhmään kuuluvana, jolloin lapsen yksilöllinen huomiointi jäi sivuun.

5.1.2 Lasten tunteita ja toimintaa viesteissä

Koko aineiston viestejä jaoteltiin sen mukaan, ilmaistiinko ne liittyvän lapsen tunteisiin ja tilanteen tunneilmapiiiriin vai lapsen/lasten toimintaan (kuvio 10). Alkumittauksessa tunteita kuvaavia viestejä oli enemmän kuin toimintaa kuvaavia, kun taas loppumittauksessa toimintaa

kuvaavia viestejä oli enemmän. Toimintaa kuvaavien viestien määrä pysyi mittauksissa lähes ennallaan, tunteita kuvaavat viestit vähenivät selkeästi loppumittaukseen.



Kuvio 10. Tunteita ja toimintaa kuvaavien viestien jakautuminen alku- ja loppumittauksessa koko aineistossa.

Tunteisiin liittyviä viestejä kuvattiin lapsen kipuna ja itkuna vahingon sattuessa, lapsen väsymyksenä, harmituksena ja pahana mielenä, tunteeseen jumittamisena ja riitoina. Yleisinä tilanteen tunnelman kuvaajina mainittiin levottomuus ja rauhattomuus.

”Lapsella meinaa hieman mennä hermot.”

”Lapsi lähtee luonnollisesti mukaan toisen tunteisiin, yhdellä hypityttää ja höpöyttää, pian kaikilla muillakin.”

”Tilanteen pienoinen levottomuus.”

Toimintaan liittyvinä kuvauksina viesteistä ilmaistiin lasten hyppimistä, riehumista, kaatamista, inttämistä ja riitelyä. Lapsen keskittymisen, odottamisen ja rauhoittumisen vaikeutta kuvattiin toiminnan tasolla, samoin lapsen vahinkoa ja etäisyyden-läheisyyden kuvausta. Yleisiä toimintaan liittyviä kuvauksia olivat rauhaton toiminta ja riehuminen.

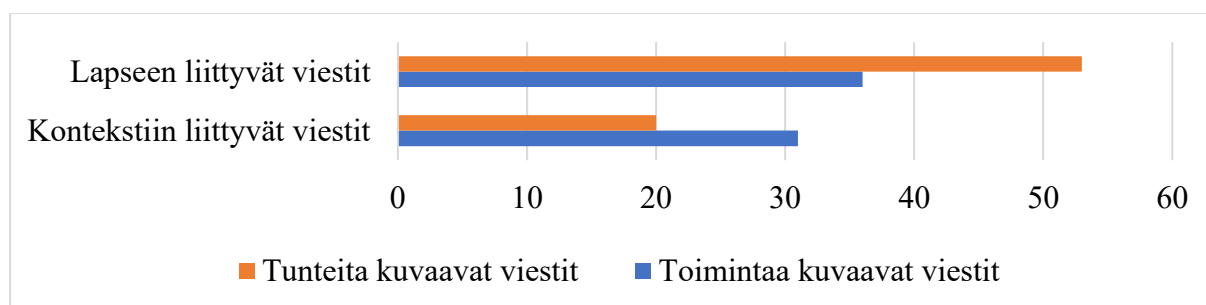
”Lapsi satutti itsensä.”

”Lapset eivät pystyneet keskittymään jonottamiseen, vaan etsivät paikkaansa ja hyppivät jonossa.”

”Yksi rauhallinen selvästi vetäytyy muiden leikistä tarkkailemaan.”

5.1.3 Yksittäisen lapsen tunteet ja kontekstin toiminta pääosassa viesteissä

Koko aineistossa yksittäiseen lapseen liittyviä tuen tarpeen viestejä tulkittiin tunteisiin liittyvinä ilmauksina selkeästi enemmän kuin toimintaan liittyvinä ilmauksina (kuvio 11). Kontekstia tulkitessaan henkilöstö ilmaisi toimintaa kuvaavia viestejä selkeästi useammin kuin tunteita kuvaavia viestejä.



Kuvio 11. Tunteita ja toimintaa kuvaavien viestien jakautuminen suhteessa lapseen ja kontekstiin koko aineistossa.

Tunteita kuvaavien viestien määrä väheni loppumittaukseen (taulukko 3), mikä sinänsä ei ole merkityksellinen videostimulusten erilaisuudesta johtuen. Merkittävää sen sijaan on, että loppumittauksessa kontekstiin liittyvät ja toimintaa kuvaavat viestit lisääntyivät selkeästi (18) suhteessa kontekstin tunteita kuvaaviin viesteihin (8), jotka vähenivät loppumittaukseen. Loppumittauksessa lapseen liittyvissä viesteissä tunteita ja toimintaa kuvaavat viestit olivat samantasoiset suhteessa toisiinsa.

Taulukko 3. Tunteita tai toimintaa kuvaavat viestien määrä lapseen ja kontekstiin liittyen alku- ja loppumittauksessa.

Ilmaistut viestit		Alkumittaus	Loppumittaus
Tunteita kuvaavat	Lapseen liittyviä viestejä	32	21
	Kontekstiin liittyviä viestejä	11	8
Toimintaa kuvaavat	Lapseen liittyviä viestejä	21	15
	Kontekstiin liittyviä viestejä	13	18

5.2 Haasteet lapsen tunteiden säätelyn tuen tarpeen taustalla

Tunnistetuista haasteista muotoutui koko aineistosta viisi pääaihetta (kuvio 12), joista eniten huomioitiin siirtymätilanteisiin liittyvää odottamista, jonottamista ja tilanteen selvittelyä. Muita aiheita oli lapsen vahva tunnekokemus, riitatilanne (jakamisen vaikeus), kiire ja rauhattomuus sekä lasten liiallinen energia tilanteeseen nähden. Osa siirtymätilanteisiin liittyvistä haasteista oli ilmaisu yleisellä tasolla siirtymien haasteina. Osassa kuvattiin jonottamista, odottamista, tilanteen pitkittymistä ja epäselvää siirtymää. Lapsen vahvaa tunnekokemusta kuvattiin tunteeseen jumittamisena, vetäytymisenä sekä inttämisenä. Riitatilanne tulkittiin useamman kerran ennakoivana opeteltavan taidon näkökulmasta, mutta myös konfliktin ehkäisynä. Kiire ja rauhattomuus kuvattiin aikuisten kiireenä ja tilanteen rauhattomuutena. Lasten liiallinen energia tilanteeseen nähden kuvattiin erillisenä haasteena.



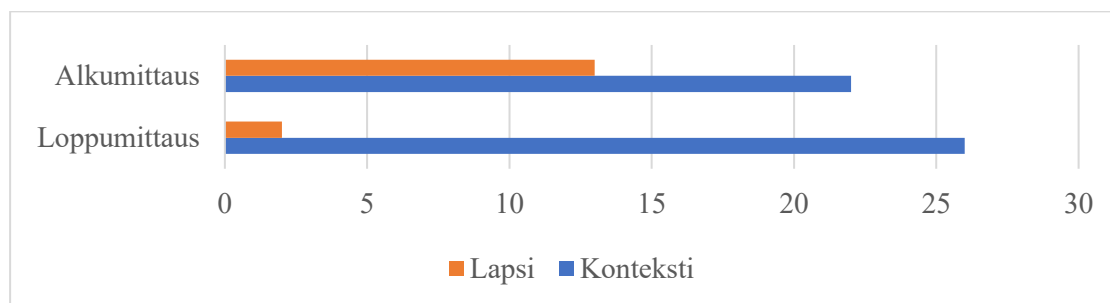
Kuvio 12. Koko aineiston haasteiden painotus.

Noin puolet vastaajista ilmaisi tunnistavansa videostimuluksissa jonkin selkeästi kuvailtavissa olevan haasteen lapsen tunteiden säätelytarpeen taustalla. Loppumittauksessa haasteiden tunnistajia oli hieman yli puolet ja alkumittauksessa alle puolet. Niitä vastauksia, joissa vastaaja kuvaili selkeästi haasteen, joka aiheutti tarpeen tunteiden säätelylle, analysoitiin seuraavaksi saman kahden laadullisen dimension kautta kuin kuvailuja lapsen viestien osalta. Ensimmäinen dimensio kohdistui siis siihen, painottuiko vastaajan tulkinnassa lapsi vai konteksti (kpl 5.2.1).

Toinen dimensio arvioi sitä, miten toiminta versus tunne painottuivat haasteiden tunnistamisessa ja tulkinassa (5.2.2). Lopuksi haastekuvauksien laadullisia ja määrällisiä eroja alku- ja loppumittauksen aikana vertailtiin näiden kahden dimension kautta (kpl. 5.2.3). Vertailussa käytettyjen haasteiden lukumäärä on suurempi kuin alkuperäinen haasteiden määrä, koska yhdessä vastaajan haasteen kuvauksessa on voitu käsitellä haastetta sekä lapsen että kontekstin näkökulmasta tai siinä on tuotu asiaa esille sekä tunteiden että toiminnan näkökulmasta.

5.2.1 Kontekstiin liittyvät haasteet tunnistetaan varmemmin

Haasteita tarkasteltiin jakaen ne lapseen liittyviksi tai kontekstiin liittyviksi. Kontekstiin kuului lapsiryhmään, tilanteeseen tai ympäristöön liittyvät haasteiden kuvaukset. Sekä alku- että loppumittauksessa haasteiden huomiointi keskittyi selkeästi kontekstiin liittyviin haasteisiin (kuvio 13). Loppumittauksessa kontekstin haasteiden tunnistamisen suhteellinen osuus lisääntyi merkittävästi.



Kuvio 13. Haasteiden jakautuminen lapsen ja kontekstin välillä koko aineistossa.

Lapseen kohdistuvia haasteita alkumittauksessa oli epäselvä siirtymätilanne, tunteeseen kiinni jääminen ja vetäytyminen. Kontekstiin liittyvinä huomioitiin energian purku ja riehakkuus, tilanteen pitkittyminen ja odottaminen, siirtymätilanne ja tunteeseen kiinni jääminen. Loppumittauksessa lapseen kohdistuvia haasteita oli tunteeseen kiinni jääminen ja lapsen huomiotta jättäminen. Kontekstiin liittyviä olivat riitatilanne, tilanteen pitkittyminen ja levottomuus, epäselvä siirtymätilanne, aikuisten kiire ja inttäminen.

Alkumittauksessa haasteita huomioitiin enemmän siirtymään ja ryhmän toimintaan liittyvinä.

”Lapsilla oli energiaa – liikaa odottelua tässä siirtymätilanteessa.”

”Tilannetta ei rauhoitettu, vaikka lapsia yritettiin rauhoittaa, jokaista erikseen, mikä vei aikaa.”

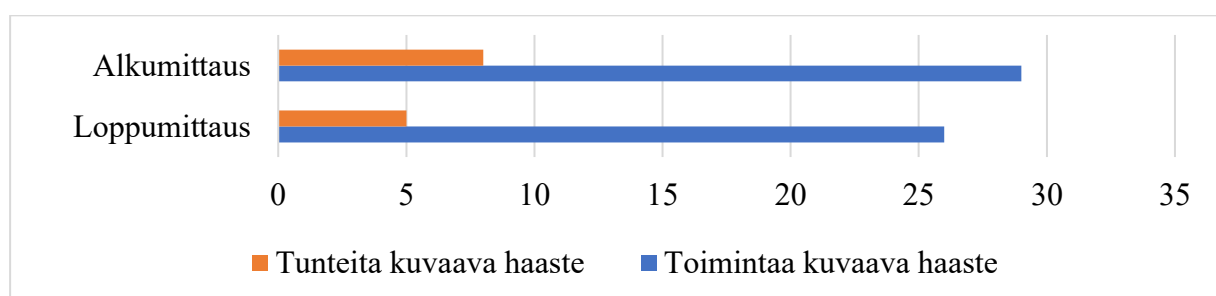
Loppumittauksessa haasteet kontekstissa olivat monipuolisempia; siirtymiä, ennakoivia (riita, taidon opettelu) ja aikuisten toimintaan liittyviä.

”Aikuinen kysyy siivotessa mitä tapahtui, mutta jättää kuitenkin lapsen tunteiden kanssa yksin eikä mene lohduttamaan tai viemään tilannetta loppuun asti.”

”Tilanne jatkui aika pitkään, jossain kohtaa aikuinen olisi voinut ehkä todeta, että nyt ei tarvitse asiasta enää intää, kuunnellaan se laulu, kunhan tullaan sisälle. Nyt tilanne varmaan jatkui vielä ulkona.”

5.2.2 Haasteet kuvataan ja tulkitaan toimintana

Haasteita jaoteltiin lapsen tunteisiin tai tilanteen tunneilmapiiriin liittyviin ilmauksiin sekä lapsen tai lapsiryhmän toimintaa kuvaaviin ilmauksiin. Molemmissa mittauksissa toimintaa kuvaavia haasteita oli selkeästi enemmän kuin tunteita ilmaisevia haasteita (kuvio 14). Tunteita kuvaavien haasteiden määrä suhteessa toimintaan kuvaaviin väheni jonkin verran loppumittaukseen.



Kuvio 14. Tunteisiin ja toimintaan liittyvien haasteiden jakautuminen alku- ja loppumittauksessa.

Lapsen tunteisiin liittyviä haasteiden ilmauksia olivat lapsen turhautuminen, harmitus ja vetäytyvyys, jakamisen vaikeus, riitatilanne, lapsen tunteen huomiotta jättäminen. Tilanteen

tunneilmapiiriin viittaavia haasteita kuvattiin lasten levottomuudella ja energisyydellä sekä tilanteen rauhattomuudella.

”Tilanteen rauhattomuuteen. Lapset vaikuttivat vähän turhautuneilta ja levottomilta, mikä purkautui hyppelynä ja juoksemisena.”

”Aikuinen olisi voinut lopettaa lasten inttelyn laulusta, sanoittamalla lasten tunteita [...] tilanteen ennakointi.”

Toimintaa kuvaavia ilmauksia olivat jumittaminen, toiselta ottaminen, kinastelu, riitatilanne, inttäminen, epäselvä siirtymätilanne, aikuisten kiire, tilanteen pitkittyminen, ohjaaminen leikkiin, ohjaaminen siirtymissä, jonotuksen välttäminen, siirtymävaiheen energian purkaminen ja kaikkien lasten huomiointi.

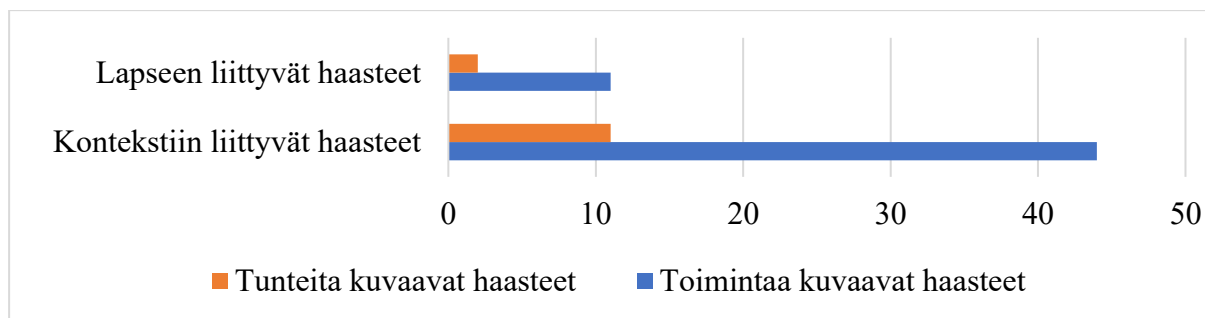
”Lapset olisi voinut myös laittaa pöytään istumaan ja antaa jotain pöytätekemistä [...], koska jonossa seisominen oli heille aika haastavaa ja tilanne pitkittyi koko ajan. Lapsilla oli kuitenkin varmasti jo nälkä.”

”Heillä ei ollut vielä taitoa pyytää toisilta [...], vaan ilman pyyntöä ottivat toisilta.”

Toimintaan painottuvat haasteet näyttävät, että henkilöstö tunnistaa ympäristön ja ryhmän toiminnan haasteet pedagogisessa toiminnassa. Tällöin lapsen yksilöllinen huomiointi jää vähemmälle. Toimintaan liittyvien kuvausten painottuminen henkilöstön vastauksissa näyttäytyy lapsen ulkoisen toiminnan kuvauksena tai tilanteen sujumisen kuvauksena. Tunteiden säätelyn oppimisen näkökulmasta toiminnan kuvaukset sivuuttavat lapsen yksilölliset tunnekokemukset.

5.2.3 Lapsiryhmän ja tilanteen toiminta pääasiallisena haasteiden tunnistamisen kohteena

Koko aineistossa sekä yksittäiseen lapseen liittyvissä haasteiden kuvauksissa että kontekstin kuvauksissa henkilöstön huomio on selkeästi toiminnassa tunteiden tai tunneilmapiiriin sijaan (kuvio 15). Yksittäisen lapsen kohdalla toimintaa kuvaavat haasteet ovat suhteellisesti isomassa roolissa kuin kontekstin toimintaa kuvaavat haasteet.



Kuvio 15. Tunteisiin ja toimintaan liittyvien haasteiden jakautuminen suhteessa lapseen ja kontekstiin koko aineistossa.

Alku- ja loppumittauksissa henkilöstön kuvaamat haasteet painottuivat kontekstiin liittyviin toiminnan kuvauksiin (taulukko 4). Loppumittauksen haasteissa tunteiden kuvauksia oli alkumittauksista hieman vähemmän ja ero toiminnan kuvausten määrään suureni. Kontekstiin liittyvien toimintaa kuvaavien haasteiden määrä lisääntyi loppumittaukseen. Yksittäisen lapsen toimintaa kuvaavien haasteiden määrä taas väheni loppumittaukseen.

Taulukko 4. Tunteisiin ja toimintaan liittyvien haasteiden jakautuminen suhteessa lapseen ja kontekstiin alku- ja loppumittauksessa.

		Alkumittaus	Loppumittaus
Lapseen kohdistuvat haasteet	Tunteita kuvaavat	2	1
	Toimintaa kuvaavat	10	2
Kontekstiin kohdistuvat haasteet	Tunteita kuvaavat	6	4
	Toimintaa kuvaavat	19	24

6 Pohdinta

Tutkimukseni kohde oli lapsen tunteiden säätelyn tuen tarpeen viestien ja tuen tarpeen taustalla olevien haasteiden tunnistaminen. Molemmissa tutkimuskysymyksissä lisäkysymyksenä oli alku- ja loppumittauksen välisen muutoksen tutkiminen. Tutkimuksessani henkilöstö tunnisti yksittäisen lapsen tuen tarpeen viestejä enemmän kuin koko kontekstista nousevia viestejä. Yksittäiseen lapseen liittyviä tuen tarpeen viestejä tulkittiin tunteisiin liittyvinä ilmauksina selkeästi enemmän kuin toimintaan liittyvinä ilmauksina, kun taas kontekstin viestejä kuvattiin enemmän toimintana. Haasteiden tunnistaminen keskittyi selkeästi kontekstiin liittyviin haasteisiin. Sekä yksittäiseen lapseen että kontekstiin liittyviä haasteita tulkittiin enemmän toimintana kuin tunnekokemuksina. Kontekstin toimintaa kuvaavat haasteiden tulkinnat lisääntyivät loppumittaukseen, kun samalla tunteita kuvaavat haasteet vähenivät.

Tutkimuksessani lasten tuen tarpeen viestejä tunnistettiin hyvin, mutta sosioemotionaalisesti haastavien tilanteiden taustalla olevia tekijöitä ja haasteita tunnisti vain puolet vastaajista. Henkilöstön kyky ja halu aktiivisesti ja tietoisesti havainnoida lasten sosioemotionaalista tuen tarvetta eri tilanteissa vaihtelee (Kurki ym., 2018), mikä vaikuttanee tämän tutkimuksen haasteiden havainnointiin ja tulkintaan. Kurki ym. (2018) painottavat, että henkilöstön on tärkeä tunnistaa lapsen sosioemotionaalinen haaste ja reagoida nopeasti sopivalla tuen muodolla lapsen tarpeisiin. Varhaiskasvatuksen henkilöstön on tärkeä vahvistaa osaamistaan lapsen sosioemotionaalisen havainnoinnin ja tuen tarjoamisen alueella, koska varhaislapsuus on erittäin merkityksellistä aikaa lapsen itsesäätelytaitojen oppimisen ja sen kehittymisen suhteen (Robson et al., 2020).

Tunnistetuissa viesteissä suureen rooliin nousivat ulkoisesti näkyvät lasten reaktiot tai käyttäytyminen, kuten itku, riita tai motorinen levottomuus. Silkenbeumer ym. (2018) kuvasivat tutkimuksessaan, miten henkilöstön tunteiden säätelyn tuki kohdistui voimakkaampiin tunneilmaisuihin, kuten sattuneisiin vahinkoihin. Lapsen itku on tärkeä viesti jostakin lapselle merkityksellisestä tunteesta, johon hän tarvitsee aikuisen apua tunnistaakseen itkun takana olevan tunteen ja aikuisen ymmärrystä siitä, mitä hän itkullaan viestii (Jääskinen, 2017). Lapsen tunteiden ja kokemusten äärelle virittäytyminen mahdollistaa lapsen mielen liikkeiden ymmärtämistä (Kanninen & Sigfrids, 2012) Tutkimuksessa Silkenbeumer ym. (2018) pohti syynä varhaiskasvatusikäisten lasten vähemmälle tukemiselle sitä, että isompien lasten tunteiden säätelyn tuen tarpeet voivat olla monimutkaisempia havaita ja käsitellä. Tästä näkökulmasta tutkimukseni

viesteissä itku- ja riitatilanteiden suuri osuus tunnistetuissa viesteissä sekä lasten toiminnan kuvausten suurempi määrä suhteessa lasten tunteiden kuvauksiin on ymmärrettävää.

Rauhattomuus, levottomuus ja motorinen liikehdintä ovat yksi lapsen keino ilmaista tunteitaan, mikä tässä aineistossa nostettiin esille lapsiryhmään kuuluvana ja ilmaistiin useimmiten toimintana. Tästä herää kysymys, huomioidaanko yksittäinen lapsi herkästi osana ryhmää ja sen toimintaa vai toteutuuko yksilöllinen lapsen ja hänen tunteiden huomiointi myös ryhmätilanteissa (Opetushallitus, 2019). Puroilan & Estolan (2012) mukaan yksittäisen lapsen tarpeita ei päiväkodin arjessa aina oteta huomioon, vaan lapsen odotetaan sopeutuvan kaikille yhteisiin käytänteisiin. Tämän tutkimuksen koko aineistossa yksittäisen lapsen tuen tarpeen viestejä huomioitiin enemmän kuin kontekstiin liittyviä viestejä. Päiväkodin arki lapsen näkökulmasta on pääosin ryhmässä toimimista, jolloin kontekstin viestien tiedostaminen ja tunnistaminen on 4T-mallin mukaan tärkeänä perustana tunteiden säätelyn tukemiseen (Koivuniemi ym. 2020). Lasten motorisen levottomuuden ja rauhattomuuden näkyminen tunnistetuissa viesteissä viestittää henkilöstölle tuen tarpeita arjen tilanteissa. Jääskisen (2017) mukaan tunne-kehotietoisuus on tunteiden säätelyn oppimisen perustana, jolloin kehollisen kokemuksen tiedostaminen ja sanallistaminen ovat keskeisiä tunteiden tunnistamisen elementtejä. Henkilöstö tulkitsi em. viestit pääosin toimintana, jolloin lasten tunnekokemusten sanoittaminen jäi vähäiseksi.

Yksittäistä lasta havainnoidessaan henkilöstö kuvasi lapsen viestejä enemmän lapsen tunnekokemuksina kuin lapsen toiminnan kuvauksina, mikä onkin tärkeää, jotta aikuinen pystyy auttamaan lasta tulemaan tietoiseksi omista tunnekokemuksistaan. Aikuisen herkkyys ja hyvä lapsituntemus mahdollistaa lapsen ilmaisemien viestien ymmärtämisen (Turja, 2017). Tunnetietoisuuden kautta lapsi oppii tunnistamaan, tiedostamaan ja säätämään tunteitaan (Silkenbeumer ym., 2018; Kokkonen, 2017).

Kontekstia tulkitessaan henkilöstö ilmaisi toimintaa kuvaavia viestejä selkeästi useammin kuin tunteita kuvaavia viestejä. Lapsen tunteiden ilmaisu koostuu kielen lisäksi äänteistä, ilmeistä ja toiminnasta (Puroila & Estola, 2012), joten varhaiskasvatushenkilöstön on tärkeä tuntea lapsi ja ymmärtää jollakin tavalla hänen käyttäytymisen ja toiminnan taustalla olevia tekijöitä ja tunteita (Cacciatore ym., 2013). Ryhmässä tapahtuva arkinen toiminta on tärkeä lapsen oppimistilanne, jossa henkilöstön tehtävänä on tunteiden säätelyn tuen tarpeen tunnistaminen lapsen käyttäytymisestä ja toiminnasta toteutettavan pedagogiikan pohjaksi (Koivuniemi ym. 2020), jotta lapsen tunteiden säätelyn taitojen oppimista voidaan tukea oikeanlaisella pedagogiikalla.

Tässä tutkimuksessa henkilöstön kontekstin viestien tulkinnassa painottui toimintaa kuvaavat viestit, mikä on linjassa Kurjen (2017) väitöstutkimuksen tulosten kanssa; pedagogisissa tilanteissa lasten toimintaa ja tilanteen etenemistä tuettiin selkeästi enemmän kuin lasten tunteiden tunnistamista ja niiden käsittelyä. Tärkeä kuitenkin on, että lapsi oppii vuorovaikutuksessa tunnekieltä teon ja toiminnan kielen lisäksi (Pihlaja, 2018). Suoraan tunteiden säätelyyn kohdistuva tuki on lapselle hyödyllisempää (Gratz ym., 2015), mikä on perusteltua myös kehityksellisestä näkökulmasta (Koivula & Laakso, 2017). Tutkimuksessani lasten tunnekokemukset ryhmätilanteissa tulivat henkilöstön vastauksissa vähemmän esiin. Henkilöstöltä vaaditaan sensitiivisyyttä, jotta lapsen tunteiden säätelyn tuen tarpeet voi kuulla ja nähdä (Cacciatore ym., 2013), eikä huomio keskittyisi pelkästään ryhmän ulkoisesti näkyvään toimintaan.

Tutkimuksessani henkilöstö kuvasi ryhmätasolla joitakin lasten viestejä ongelmalähtöisesti lapsen vaikeutena toimia tilanteeseen sopivalla tavalla, minkä myös Pihlaja ym. (2015) tuo esille. Pihlajan (2018) mielestä lapsiryhmän ongelmien syitä on tarpeen pohtia henkilöstön toiminnan ja ryhmäkokonaisuuden näkökulmasta. Ahonen (2017) viittaa tutkimuksessaan päiväkodin kasvatuskäytänteisiin, jossa lapselta odotetaan liian varhaista osaamista ja itsenäisyyttä arjen tilanteissa. Lapsen paine itsenäistymisestä voi näyttäytyä sosioemotionaalisina haasteina, kun lapsi ei ole vielä oppinut säätelämään tunteitaan ja käyttäytymistään (Suhonen ym., 2014), jolloin proaktiivinen pedagoginen ohjaus ja kasvatus on mahdollista (Pihlaja, 2018).

Tässä tutkimuksessa koko aineiston tunteita kuvaavien viestien määrä väheni loppumittaukseen. Yksittäiseen lapseen liittyvissä viesteissä tunteita ja toimintaa kuvaavien viestien suhde pysyi samansuuntaisena alku- ja loppumittauksessa. Kontekstiin eli lapsiryhmään ja tilanteen tunneilmapiiiriin liittyvissä viesteissä toiminnan kuvaukset lisääntyivät loppumittaukseen. Tämän TunTuVa-hankkeeseen liittyvän tutkimuksen interventio oli lyhyt, noin kaksi kuukautta, mikä osaltaan voi selittää sitä, että 4T-mallin korostama tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen ei vielä näkynyt loppumittauksen vastauksissa (Koivuniemi ym. 2020).

Tunnistetuissa haasteissa henkilöstön mainintoja oli eniten siirtymätilanteisiin liittyvästä odottamisesta, jonottamisesta ja tilanteen pitkittymisestä. Siirtymätilanteita päiväkodissa on useita päivän aikana ja niihin käytetään paljon aikaa (Kokkonen, 2017). Ahosen (2017) tutkimuksessa haasteet näyttäytyivät useimmiten siirtymätilanteissa, joissa on yleensä useampia lapsia ja ympäristö vaihtelevampi. Siirtymätilanteissa havaitut haasteet tulkittiin henkilöstön vastauksissa pääosin kontekstiin liittyviksi haasteiksi, jonkin verran myös yksittäisen lapsen haasteiksi.

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea lasta ennaltaehkäisevästi pedagogisilla järjestelyillä ja tuen muodoilla (Häyrynen, 2018), joten siirtymätilanteissa sekä lapsen että kontekstin haasteiden havaitseminen vaatii ennakoivaa pedagogista suunnittelua tarpeellisen tuen tarjoamiseksi lapselle ennen kuin haaste tai tilanteen ongelma kasvaa liian suureksi (Koivuniemi ym. 2020). Tämä haastaa sekä lasta että aikuista tunteiden havainnoinnissa ja tunnistamisessa. Varhaiskasvatusikäinen lapsi vasta opettelee tätä taitoa aikuisen tuella (Koivula & Laakso, 2017). Pedagogisesti taitava aikuinen osaa suunnitella ja toteuttaa kasvatustyötään ottaen huomioon lasten yksilölliset sosioemotionaaliset tarpeet (Salminen 2017) sekä lapsiryhmään, oppimisympäristöön ja toimintakulttuuriin liittyvät tekijät (Opetushallitus, 2019; Häyrynen 2018).

Lapsi elää ja toimii päiväkodissa osana lapsiryhmää ja muuttuvia ympäristöjä, mikä aiheuttaa osaltaan lapselle haastavia tilanteita tunteiden säätelyn näkökulmasta (Koivuniemi ym. 2020). Tässä aineistossa henkilöstön havainnoinnin ja tunnistamisen keskittyminen kontekstin haasteisiin näyttäytyy mahdollisuutena havaita yksittäiselle lapselle haasteelliseksi käyviä tilanteita, joissa henkilöstö voisi tukea tunteiden säätelyn oppimista. Toisaalta tutkimuksessa haasteiden havainnointi ja tulkinta keskittyi selkeästi toimintaan, jolloin tunteiden säätelyn oppimisen näkökulmasta haastavien tilanteiden havainnointi ja tulkinta pelkästään lapsen toimintana sivuuttaa lapsen tunnekokemukset. Lapsi tarvitsee ulkopuolista tukea ja ohjausta tilanteen ymmärtämiseen ja omien tunteiden säätelyyn haastavissa tilanteissa (Kurki ym., 2017). Toiminnan kuvausten painottuminen henkilöstön puheissa haastaa pohtimaan, miten henkilöstö lähestyy lasta, kun puheissa korostuu toiminta tunnekokemusten sijaan. Tunteiden säätelytaitojen kehittymisen perustana on aina tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen (Gross, 2015; Kokkonen, 201; Alijoki & Pihlaja, 2017; Jääskinen, 2017), jotka lapsi oppii aikuisen kanssasäätelyn avulla (Kurki, 2017; Kurki ym., 2016).

Lasten tunteiden säätelyn näkyvä osa on hänen käyttäytymisensä ja toimintansa (Jääskinen, 2017), mitä henkilöstö kuvasi tunnistetuissa haasteissa enemmän kuin lapsen tunteiden kuvauksia. Toimintaan liittyvien kuvausten painottuminen henkilöstön vastauksissa näyttäytyy lapsen ulkoisen toiminnan kuvauksena tai tilanteen sujumisen kuvauksena. Toimintaan painottuvat haasteet näyttäivät, että henkilöstö tunnistaa ympäristön ja ryhmän toiminnan haasteet pedagogisessa toiminnassa. Kontekstin osalta henkilöstön kuvauksissa painottui myös toiminta, mikä Jääskisen (2017) mukaan voi merkitä lapsen ja tilanteen kannalta tärkeimmän informaation huomiotta jättämistä ja lasten käyttäytymisellään ilmaisemien viestien ohittamista. Henkilöstön tehtävä on ryhmän tunneilmaston aistiminen ja tunnistaminen, koska

pedagogisessa toiminnassa ryhmän merkitys on suuri (Pihlaja, 2018). Myös yksittäiseen lapseen liittyvissä haasteiden kuvauksissa toimintaa kuvaavat haasteet olivat selkeästi isommassa roolissa kuin tunteita kuvaavat haasteet. Päiväkodin arjen sosiaalinen konteksti ja siinä tapahtuvat yhteiset toiminnot ovat merkittäviä yksittäisen lapsen tunteiden säätelyn oppimisen mahdollisuuksia (Hadwin ym., 2011), jolloin pedagogisesta näkökulmasta tunteiden esiin nostaminen omissa arjen havainnoissa ja tulkinnoissa mahdollistaa niiden tukemisen myös lapsilla. Ahosen (2017) tutkimuksen mukaan henkilöstön vahva tietämys tunteiden säätelystä ja sen tukemisen sisällyttäminen arjen toimintaan on jäänyt vajaaksi. Tämän TunTuVa-hankkeeseen liittyvän tutkimuksen interventio oli lyhyt, mikä osaltaan voi selittää sitä, että 4T-mallin korostama lapsen tunteiden tunnistaminen ei vielä näkynyt loppumittauksessa henkilöstön tulkinnoissa (Koivuniemi ym. 2020).

Tutkimuksessani kontekstin haasteiden huomiointi lisääntyi loppumittaukseen. Päiväkodin arjessa lapsi toimii isossa lapsiryhmässä ja vuorovaikutuskontakteja on paljon muiden lasten ja henkilöstön välillä, minkä takia ryhmätason oppimistilanteet ovat pedagogisesti arvokkaita tilanteita havainnoida yksittäistä lasta ja harjoitella tunteiden säätelyn taitoja (Gross, 2015). Aineistossa haasteiden sisällöt laajenivat hieman loppumittaukseen, jolloin haasteiden taustalta tunnistettiin aikuisten toimintaan liittyviä tekijöitä (Pihlaja, 2018) sekä selkeitä oppimistilanteita (mm. lelujen jakaminen).

Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että henkilöstö havainnoi aktiivisesti lasten toimintaa. Tunteiden säätely jäi henkilöstön puheissa ja tulkinnoissa vähemmälle. Jatkossa olisi hyvä pohtia, miten tunnekieli lisääntyisi henkilöstön puheissa? Tämä tutkimus voisi olla herättelemässä varhaiskasvatuksen henkilöstöä pohtimaan, millaista kieltä he käyttävät havainnoidessaan lasta ja kontekstia, mitkä molemmat ovat tärkeitä elementtejä laadukkaaseen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Kiinnostavaa on nähdä, vaikuttaako 4T-mallin pidempi ja aktiivinen käyttö tunteiden säätelyn tunnistamisen ja havainnoinnin lisääntymiseen juuri tunnetasolla toiminnan sijaan? Haasteiden tunnistamisessa jatkotutkimuksen aiheeksi kävisi myös kontekstiin liittyvien tunnetekijöiden tunnistaminen ja puheeksi ottaminen. Henkilöstö havainnoi kontekstin toimintaa aktiivisesti, mutta niissäkin tilanteissa havaintojen ilmaisu ja tulkinta tunteiden kautta lisäisi henkilöstön ymmärrystä lapsen käyttäytymisen ja toiminnan taustalla olevista tekijöistä ja mahdollistaisi oikea-aikaisen ja oikeanlaisen tuen säätelyn oppimiseen.

7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tämän tutkimuskohteen eli TunTuVa-hankkeen interventio oli lyhyt, vain kaksi kuukautta, jolloin alku- ja loppumittauksen välinen aika jäi lyhyeksi ajatellen henkilöstön pedagogisen toiminnan ja päiväkodin toimintakulttuurin muutoksen mahdollisuutta siirtyä henkilöstön ajattelusta käytännön suunnitelmiksi ja toimiksi. Tämän tutkimuksen anti jääneekin enemmän tämänhetkisen tilanteen kuvaukseksi. Sen takia intervention vaikuttavuuden tutkiminen pidemmän ajanjakson jälkeen olisi tärkeää.

TunTuVa-hankkeen tutkimussuunnitelmassa selvitetään aineiston keruun eettisiä kysymyksiä toteamalla, että tutkimuksesta on tiedotettu asianmukaisesti ja tutkittavien anonymiys taataan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tätä tutkimusta varten saadussa aineistossa osallistujat oli merkitty pelkillä numeroilla eikä tutkimukseen osallistuvia päiväkoteja ollut tiedossa, joten tunnistettavuus oli häivytetty kokonaan.

Tässä tutkimuksessa paneuduin henkilöstön tekemiin tulkintoihin heille esitetyistä video-stimuluksista eli siihen, miten he kielellisesti kuvasivat omia ajatuksiaan. Jokaisella on kuitenkin oma tapansa ilmaista itseään. Valmiin aineiston saaneena en voinut tehdä tutkittaville tarkentavia kysymyksiä heidän vastauksistaan, vaan jouduin itse päättämään, mitä he kullakin ilmaisulla tarkoittavat. Tutkimuksen validiteettia pyrin huomioimaan tutkimusprosessin tarkalla kuvaamisella. Myös oman tutkijan roolin analyysillä ja tutkijan roolin kuvaamisella prosessin aikana on merkitystä tutkimustulosten luotettavuuden näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018.).

Tutkittaville näytetyt video-stimulukset oli nimetty, jolloin nimeäminen saattoi ohjata henkilöstöä havainnoimaan ja tulkitsemaan tiettyä kohdetta videoista ja jotkut toiset kohdat jäivät ehkä huomioimatta. Tämä huomasin itse, kun katsoin video-stimulukset aineiston tutustumisen jälkeen. Ilman videon nimeä olisi esim. vetäytyvä lapsi jäänyt minulta huomaamatta kokonaan muun videossa olleen materiaalin viedessä huomioni.

Kirjasin koko tutkimuksen tekemisen ajan pieneen vihkoon mieleen nousseita ajatuksiani ja havaintojani aineistosta ja tutkimuksen tekemisen prosessista, minkä Mukherji ja Albon (2010) nostavat yhdeksi tutkijan oppimista ja kehittymistä edistäväksi laadullisen tutkimuksen tekijäksi. Oma roolini tutkijana oli mielenkiintoinen, kun kävin mielessäni vuoropuhelua aineiston, teorian ja oman kentältä saadun kokemuksen kanssa (Kiviniemi, 2018). Toisaalta oma työkokemukseni ja teoriaymmärrykseni saattoi olla rajaamassa mahdollisuuksia nähdä aineistoani

uusin silmin ja ilman ennakko-oletuksia (Moilanen & Räihä, 2018), mutta tietoisuus omista lähtökohdista auttoi etäisyyden ottamisessa tutkimusaineistoon (Laine, 2018).

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusraportissani kaikki tutkimusprosessin vaiheet ja päätösteni perustelut tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi (Kiviniemi, 2018). Kirjoitin tutkimusraporttia useaan otteeseen tutkimuksen eri vaiheissa, jolloin kirjoittamisesta tuli kiinteä osa tutkimusprosessiani. Keskeistä siinä oli oman ajattelun selkiyttäminen ja esille tuominen sekä tutkimustulosten muotoutumisen kuvaaminen. Kirjoittaessa omien valintojen ja ratkaisujen perustelut jäsentyivät itselle ja lukijalle ymmärrettävään muotoon (Helenius, Salonen-Hakomäki, Vilkkä, Saaranen-Kauppinen, & Eskola, 2015).

Tämän tutkimuksen reliabiliteetti on rajallinen, koska aineisto koko varhaiskasvatuksen kenttää ajatellen oli pieni, vain 15 vastaajaa. Tutkittava ilmiö on sinänsä yleinen, mutta tässä tutkimuksessa pyrittiin paneutumaan 4T-mallin pohjalla oleviin ilmiöihin ja mallin vaikuttavuuden tutkimiseen. Aineiston analyysivaiheessa tutkimuskysymykset muotoutuivat jonkin verran ja aineisto ohjasi minua useita kertoja pohtimaan tutkimuskysymystä ja aineiston todellista sisältöä.

Oma kiinnostukseni tätä tutkimusaihetta kohtaan nousi käytännön kokemuksesta sekä varhaiskasvatuksen että koulun kentältä; tunteiden säätelyn taidot ja arjen oppimistilanteiden hallinta ovat olleet paljon esillä viime vuosina ja usein henkilöstö on niiden äärellä neuvottomina. Henkilöstön tarve koulutukseen ja tiedon lisäämiseen aiheesta on kokemukseni mukaan selkeä (mm. Ahonen, 2017).

Lähteet

- Aaltonen, K. (2003). *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde: Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa* Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.790757>
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1482655>
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1527626>
- Alijoki, A., & Pihlaja, P. (Toim.). (2017). *Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta* (4., uudistettu painos toim.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro, & M. Laakse (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. (s. 20-40). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Haettu osoitteesta <https://outi.finna.fi/Record/outi.1053856>
- Cacciatore, R., Riihonen, R., & Tuukkanen, K. (2013). Ammattilainen lasten tunteiden tulkina. Teoksessa M. Oulasmaa, & R. Riihonen (Toim.), *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet* (s. 21-39). Helsinki: Väestöliitto : VL-Markkinointi. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1207609>

Eklund, K., & Heinonen, J. (2011). Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro, & M. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 216-235). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Haettu osoitteesta

<https://outi.finna.fi/Record/outi.1053856>

Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos ed., s. 209-231). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1559875>

Gratz, K. L., Weiss, N. H. & Tull, M. T. (2015). Examining emotion regulation as an outcome, mechanism, or target of psychological treatments. *Current Opinion in Psychology* 2015, 3:85–90. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352250X15001037>

Gross, J. J. (2015). *Emotion regulation: Current status and future prospects* Taylor & Francis Ltd. doi:10.1080/1047840X.2014.940781

Hadwin, A., F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation on learning. Teoksessa B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Toim.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 65-84) Routledge, Taylor & Francis Group. Haettu osoitteesta <http://pc124152.oulu.fi:8080/login?url=http://dx.doi.org/10.4324/9780203839010>

Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S., Vilkkä, H., Saaranen-Kauppinen, A., & Eskola, J. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: Reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbacka (Toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys*

empiirisessä tutkimuksessa (s. 191-217). Tampere: Tampere University Press. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1450254>

Häyrynen, E-L. (2018). Aikuisen rooli itsesäätelytaidoissa tukea tarvitsevan lapsen leikissä. Teoksessa Kangas, J. & Fonsén, E. (toim.) *Leikin ammattilaiset. Leikki ilmiönä ja varhaiskasvatuksen toimintamuotona*. Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut. Helsingin yliopisto. 181-192. Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/232536/Leikin_ammattilaiset.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Jääskinen, A. (2017). *Mitä sä rageet?: Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Helsinki: Lasten Keskus.

Kanninen, K., & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut!: Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5., uudistettu ja täydennetty painos ed., s. 73-87). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1559875>

Koivula, M., & Laakso, M. (2017). Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus : Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 108-128). Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1552646>

Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Näykki, P. & Järvenoja, H. (2020). Arjen sosio-emotionaaliset haasteet oppimistilanteina. 4T-toimintamalli lapsen kehittyvien tunteiden

- säätelytaitojen tukemiseksi. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston oppimateriaalia. Kasvatus-
tiede E 9. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526226484.pdf>
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito* (3., uudistettu painos toim.). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1558405>
- Kurki, K. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations* Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1565289>
- Kurki, K., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2018). Exploring regulatory interactions among young children and their teachers: A focus on teachers' monitoring activities. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 337. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/arto.2505589>
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S., & Mykkänen, A. (2016). *How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings* doi:10.1016/j.ijer.2016.02.002
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S., & Mykkänen, A. (2017). *Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations* doi:10.1016/j.ecresq.2017.06.002
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos ed., s. 29-50). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1559875>

- Lehtomaa, M. (2005). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus. Teoksessa J. Perttula, & T. Latomaa (Toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. (s. 163-194). Helsinki: Dialogia. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.865787>
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa : Toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lukkarinen, H. (2005). Monimetodinen kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen ja positivistisen tutkimustavan yhdistäminen. Teoksessa J. Perttula, & T. Latomaa (Toim.), *Kokemuksen tutkimus : Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. (s. 227-253). Helsinki: Dialogia. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.865787>
- Moilanen, P., & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos toim., s. 51-72). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1559875>
- Mukherji, P., & Albon, D. (2010). *Research methods in early childhood: An introductory guide*. Los Angeles: SAGE. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1098790>
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M.-L. (2017). Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/ti-lastot-ja-julkaisut/julkaisut/lasten-sosioemotionaalisten-taitojen-tukeminen-varhaiskasvatuksessa>

- Opetushallitus. (2019). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://outi.finna.fi/Record/outi.2164408>
- Patrikainen, S. (2012). *Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa* Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1203601>
- Patrikainen, S., & Toom, A. (2004). Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Teoksessa P. Kansanen, & K. Uusikylä (Toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (s. 239-260). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.857888>
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja, & R. Viitala (Toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 141-181). Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1618600>
- Pihlaja, P., Sarlin, T., & Ristkari, T. (2015). How do day-care personnel describe children with challenging behaviour? *Education Inquiry*, 6(4) doi:10.3402/edui.v6.26003
- Poikkeus, A. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro, & M. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80-104). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Haettu osoitteesta <https://outi.finna.fi/Record/outi.1053856>
- Puroila, A., & Estola, E. (2012). Lapsen hyvä elämä?: Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 43. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/arto.1775495>
- Riihonen, R., & Tuukkanen, K. (2013). Selviytymistä vai varhaiskasvatusta - mikä on resurssipula päiväkodissa? Teoksessa M. Oulasmaa, & R. Riihonen (Toim.),

Ammattikasvattajan kielletyt tunteet (s. 64-78). Helsinki: Väestöliitto : VL-Markkinointi.

Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1207609>

Robson, D. A., Allen, M. S., and Howard, S. J., (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. Faculty of Social Sciences - Papers.

4656. Haettu osoitteesta <https://ro.uow.edu.au/sspapers/4656>

Salminen, J. (2017). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukijana. Teoksessa M. Koi-vula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppi-mista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 163-176). Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta

<https://oula.finna.fi/Record/oula.1556825>

Salo, U. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aalto-nen, & R. Högbäck (Toim.), *Umpikujasta oivallukseen : Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166-190). Tampere: Tampere University Press. Haettu osoitteesta

<https://oula.finna.fi/Record/oula.1450254>

Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L. & Haapakoski, K. (2019). Monimenetelmällisen tutki-muksen integroivat strategiat. Yhteiskuntapolitiikka 2019, 84, s. 332-339. Haettu osoi-teesta <http://www.julkari.fi/handle/10024/138276>

Silkenbeumer, J. R., Schiller, E., & Kärtner, J. (2018). *Co- and self-regulation of emotions in the preschool setting* doi:10.1016/j.ecresq.2018.02.014

Suhonen, E., Suhonen, E., Sajaniemi, N., Alijoki, A., Hotulainen, R., Nislin, M., & Kontu, E. (2014). Lasten stressinsäätely, reagoitaitapumukset ja leikkikäyttäytyminen päiväko-tiympäristössä. *Psykologia : Tiedepoliittinen Aikakauslehti*, 49(3), 197. Haettu osoitteesta

<https://oula.finna.fi/Record/arto.1725605>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos ed.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1639450>

Turja, L. (2017). Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus : Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. s. 145-162. Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://oula.finna.fi/Record/oula.1552646>